Ion Albulescu Mirela Albulescu
DIDACTICA DISCIPLINELOR SOCIO-UMANE
Fiului nostru, Alexandru

Autorii ţin să mulţumească sponsorilor care au făcut posibilă apariţia acestei lucrări:
S.C. AUTOGALAXIA S.R.L.
S.C. ARGOS S. A.
Domnului I. GHERA
D-nei Cătălina GHIŢULESCU
Ion Albulescu Mirela Albulescu
DIDACTICA DISCIPLINELOR SOCIO-UMANE

NAPOCA STAR Cluj

Editura NAPOCA STAR
str. Horea 47 – 49, ap.32, tel fax: 40/64/43.38.32 e-mail: davincicodec.ro http://www.angelfire.com/biz/bartis
Director general: Vladimir Fischer
Director de editură: Gabriel Hrdlicska
Redactor şef: Dinu Virgil

804564R
CA JUDEŢEANĂ „OCTAVIAN CLUJ
© Ion şi Mirela Albulescu.
8 5
…
— C
RAI A IIP IFCTUR
Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale
AILBULESCU, Ion şi Mirela
Didactica disciplinelor… / Ion Albulescu, Mirela Albulescu – Cluj-Napoca: Napoca Star, 1999
192 p; 21 cm.
ISBN 973 – 9455 – 19-O
Corectura textului a fost efectuată de autor
PREFAŢĂ
Unul din aspectele care se impun tot mai mult în contextul reformei curriculare a sistemului de învăţământ din ţara noastră este

adecvarea acţiunii didactice la nevoile dezvoltării individuale şi sociale. Atingerea acestui deziderat presupune, printre altele, adoptarea şi consacrarea unor strategii didactice creatoare, care să asigure depăşirea practicilor educative tradiţionaliste, incompatibile cu actualele obiective generale ale instrucţiei şi educaţiei. Pentru o astfel de proiectare a demersurilor instructiv-educative pledează şi autorii lucrării „Didactica disciplinelor socio-umane".

Premisa de la care s-a pornit este aceea că proiectarea acţiunilor instructiv-educative se cristalizează în zona de contact dintre exigenţele sociale, spaţiul culturii şi nevoile de dezvoltare ale individului. Lucrarea propune o alternativă de abordare a procesului de predare-învăţare la disciplinele socio-umane, care încearcă să depăşească vechea paradigmă livrescă, de inspiraţie herbartiană, care îl menţine pe elev în starea de receptare pasivă a noului. Pledoaria autorilor este în favoarea valorificării în procesul de învăţământ, îndeosebi a valenţelor formativ-educative ale disciplinelor socio-umane, alături de valenţele lor informative. În acest sens autorii accentuează necesitatea adoptării unui stil didactic care să înlăture dogmatismul prelegerilor ex-cathedra, care îi împiedică să se implice activ-participativ în activităţile instruăiv-educative. Acest tip de abordare a instruirii este fundamentat pe cercetările ştiinţifice realizate în ultimul timp în domeniile psihologiei, pedagogiei, didacticii generale, didacticii disciplinelor socio-umane şi ale didacticii altor discipline de studiu. Apreciem eforturile autorilor de a oferi teoreticienilor şi prea Aicienilor un suport bibliografic bine documentat ştiinţific, bazat pe surse de calitate şi de dată recentă, autohtone şi străine.

În cele zece capitole ale lucrării, pornind de la premisa prezentată mai sus, autorii şi-au propus să realizeze abordarea şi analiza în viziune sistemică a celor mai importante aspecte teoretice şi practice ale predării şi învăţării disciplinelor socio-umane. Lucrarea este rezultatul dorinţei şi eforturilor autorilor de a oferi studenţilor şi cadrelor didactice care predau disciplinele socio-umane, alături de reperele teoretice, particularizări, adaptări şi exemplificări concrete ale principiilor şi normelor psihopedagogice generale ţinând cont de specificul acestor discipline.

Topicele propuse cititorului prezintă importanţă deosebită în studiul oricărei discipline de învăţământ: procesul învăţării în şcoala

modernă, obiectivele predării şi învăţării, metodologia didactică, mijloacele de învăţământ, proiectarea didactică şi evaluarea. Problemele specifice procesului de predare şi învăţare a disciplinelor socio-umane abordate, modalitatea concretă de tratare a acestora, clarificările conceptuale, comentariile şi analizele teoretice realizate, dar mai ales sugestiile metodice oferite îi conferă lucrării aplicabilitate imediată în domeniul teoretic şi practic al didacticii acestor discipline.

Maniera sistematică şi accesibilă de structurare şi concepere a lucrării, face ca exemplificările şi ilustrările oferite, precum şi operaţionalizarea unor date din literatura de specialitate pentru domeniul particular al disciplinelor socio-umane să devină uşor de preluat şi de aplicat în practica instruirii. De asemenea, este demn de remarcat faptul că lucrarea conţine unele elemente care se doresc a fi pentru cititor îndemnuri la reflecţie, analize şi evaluări personale.

Toate acestea asigură valoarea metodică a lucrării „Didactica disciplinelor socio-umane", care constituie un ghid util pentru cei interesaţi de teoria şi practica predării şi învăţării acestor discipline.

Prof. univ. dr. MIRON IONESCU

CUPRINS

Prefaţă…5

Introducere…9

Cap. I: Pregătirea metodică a cadrelor didactice…11

Cap. îi învăţarea în şcoala modernă

Cap. III: Statutul disciplinelor socio-umane…27

Cap. IV: Obiectivele predării şi învăţării disciplinelor socio-umane şi operaţionalizarea lor…37

Finalităţile educaţiei…39

Obiectivele generale ale studierii disciplinelor socio-umane în liceu…41

Operaţionalizarea obiectivelor…54

Cap. V: Aspecte metodologice ale procesului instructiv-educativ…63

Consideraţii generale…63

Metode activ-participative…67

Metode expozitive…85

Cap. VI: Mijloace de instruire…90

Cap VII: Comunicarea didactică…95

Rolul comunicării în şcoală…95

Formele comunicării…99
Realizarea feedbackului în comunicare…101
Comunicarea empatică…104
Cap. VIII: Proiectarea, organizarea şi desfăşurarea lecţiei… 108
Planificarea şi organizarea activităţilor didactice…108
Proiectarea lecţiei…111
Paşi semnificativi în desfăşurarea lecţiei…129
Cap. IX: Elemente de docimologie didactică… 146
Ce se evaluează?…146
Structura actului evaluativ…150
Formele evaluării…159
Tehnici de evaluare…168
Notarea rezultatelor elevilor…176
Cap. X: Clasa de elevi ca grup social…183

INTRODUCERE

Cunoştinţele cuprinse în manualele şcolare sau în alte surse bibliografice dobândesc forţă instructiv-educativă numai prin prelucrarea şi transmiterea lor de către profesor, preocupat în permanenţă de identificarea celui mai eficient mod de organizare şi îndrumare a activităţii de învăţare a elevilor săi. Pregătirea profesională complexă a formatorilor este o garanţie a reuşitei oricărui demers didactic. Competenţa profesională concretizată în capacităţi efective de lucru, care dau putere operaţională cunoştinţelor teoretice de specialitate, presupune şi stăpânirea temeinică a metodicii predării disciplinei sau modulului de discipline şcolare. Multe cadre didactice probează cunoştinţe ample de specialitate, dar întâmpină serioase dificultăţi atunci când este vorba de adoptarea şi utilizarea unor strategii eficiente de predare-învăţare a conţinuturilor sau se abandonează experienţei lor zilnice, din care fac singurul reper de acţiune. De aceea, o îmbunătăţire radicală a pregătirii personalului didactic nu se poate realiza în absenţa formării competenţelor de natură metodică.

Intenţionăm prin această lucrare să venim în ajutorul celor ce se află în stadiul de iniţiere (studenţii), dar şi în întâmpinarea celor preocupaţi de pregătirea lor continuă (profesorii), prezentând aspecte esenţiale de tehnologie didactică, specifice disciplinelor socio-umane. Concepută într-o modalitate sintetică, lucrarea poate constitui un instrument funcţional pentru studenţii şi profesorii doritori de

autoperfecţionare, răspunzând unor nevoi reale şi totodată urgente de documentare, în condiţiile în care literatura de specialitate în acest perimetru, al metodicii predării disciplinelor socio-umane. rămâne încă deficitară.

Scopul acestei cărţi este, aşadar, acela de a prezenta principii de acţiune, metode, reguli şi tehnici de lucru destinate să călăuzească desfăşurarea în bune condiţii a activităţii didactice. Am căutat să explicităm un dublu demers, teoretic şi practic, care să permită celor interesaţi să înţeleagă ce strategii de predare-învăţare a disciplinelor socio-umane sunt cerute de învăţământul actual. Ne exprimăm încrederea că lucrarea de faţă va fi de un real folos pentru cei preocupaţi de această problematică, servind ca îndrumar al unor iniţiative didactice, care să depăşească unele practici consacrate, dar ineficiente.

Autorii

Cap. I: PREGĂTIREA METODICĂ A CADRELOR DIDACTICE

Profesorul este o „moaşă a spiritului".

B.F. Skinner

Desfăşurarea optimă a procesului instructiv-educativ este condiţionată de o serie de factori, dintre care competenţa celui chemat să organizeze şi să conducă activitatea didactică se impune ca importanţă. Progresul în învăţământ depinde, în mare măsură, de pregătirea şi aptitudinile cadrului didactic, ca profesionist al domeniului său de specialitate, rezultatele obţinute reflectând nivelul prestaţiei sale, măiestria pedagogică de care dă dovadă. Garanţia îndeplinirii funcţiilor didactice şi educative ce îi revin profesorului este oferită de competenţa sa profesională, condiţie a obţinerii unor rezultate cât mai bune în activitatea pe care o desfăşoară. Confruntându-se cu exigenţele unui învăţământ modern, profesorul trebuie să dovedească însă, pe lângă cunoştinţe de specialitate, cunoştinţe de metodica predării acestora, priceperi, deprinderi şi aptitudini ce îi permit să acţioneze cu succes în pregătirea şi educarea elevilor.

Metodica predării disciplinelor socio-umane (Logică, Sociologie, Psihologie, Economie. Filosofie, ş.a.) abordează, ca disciplină pedagogică, problematica globală a strategiilor didactice adecvate realizării obiectivelor urmărite. Preocupările în acest domeniu vizează modul de aplicare a principiilor normative şi a procedeelor de acţiune

specifice tehnologiei instruirii, în predarea conţinutului ştiinţific propriu disciplinelor socio-umane. Dezvoltată ca didactică specială, metodica predării acestor discipline orientează, cu nuanţările de rigoare, practica predării-învăţării-evaluării, aspectele specifice, aplicative, pe care le îmbracă procesul de învăţământ, în scopul eficientizării sale. Ea este o teorie a acţiunii instructiv-educative aplicată în studiul disciplinelor respective, în vederea dobândirii de competenţe sub forma cunoştinţelor, deprinderilor, conduitelor necesare modelării personalităţii elevului. Caracterul său este deopotrivă descriptiv şi prescriptiv, întrucât clarifică modul cel mai eficient de atingere a unui anumit nivel de competenţă în domeniul disciplinelor socio-umane şi stabileşte, totodată, condiţiile necesare realizării lui. Ea prezintă cadrelor didactice modalităţile cele mai eficiente de proiectare şi organizare a predării şi învăţării, de structurare a cunoştinţelor şi îmbinare a metodelor, astfel încât activitatea lor să aibă un real succes.

Comportamentul profesorului în cadrul procesului instructiv-educativ reflectă gradul de stăpânire a disciplinei de învăţământ pe care o predă, cunoştinţele şi abilităţile psihopedagogice şi metodice pe care le posedă (presupuse de specificul activităţii şcolare), cultura sa generală, trăsăturile sale de personalitate. Cerinţele şcolii moderne sunt deosebit de complexe, în ceea ce priveşte pregătirea cadrelor didactice. Modelul unui profesor competent presupune cunoştinţe şi priceperi în domeniul disciplinei predate şi al activităţii instructiv-educative în general, capacitatea de a trezi şi întreţine interesul elevilor pentru domeniul său, de a-i atrage şi a-i îndruma. Multe laturi ale personalităţii sale îşi pun amprenta asupra randamentului şcolar, de aceea el se pregăteşte conform sarcinii pe care o are: îndrumarea cu competenţă a elevilor într-un anumit domeniu de studiu, în intenţia formării şi dezvoltării lor din punct de vedere intelectual, dezvoltându-le, în acest sens. procesele de cunoaştere, gândirea independentă, aptitudinile, creativitatea etc. Nu pot fi ignorate, în îndeplinirea menirii sale, nici calităţile atitudinale de natură caracterial-morală, necesare în activitatea de modelare a personalităţii celor educaţi, cum ar fi: conştiinţa responsabilităţii, spiritul de obiectivitate şi dreptate, principialitatea, demnitatea, fermitatea, răbdarea.

Se impune ca profesorul să fie competent în ceea ce face.

competenţa fiind rezultatul acumulării culturii profesionale, adică înzestrării cu anumite cunoştinţe de specialitate, tehnici de lucru şi calităţi absolut necesare în activitatea ce o desfăşoară. Pregătirea pentru exercitarea acestei profesii vizează, aşadar, două aspecte complementare: dobândirea de competenţe în specialitate şi dobândirea de competenţe metodice şi psihopedagogice. Competenţele în specialitate se referă la gradul de asimilare a cunoştinţelor dintr-un anumit domeniu, al spiritului, orientării şi metodologiei cercetărilor din domeniul respectiv. Cunoştinţele de specialitate, care urmează să fie transmise elevilor prin predarea unei discipline sau modul de discipline, nu sunt suficiente însă pentru realizarea unei autentice comunicări didactice. Nu este suficient să le vorbeşti elevilor pentru a se realiza învăţarea. Actul didactic este o activitate complexă, ce presupune tehnici de muncă eficace şi, deci, nu poate fi limitat la predarea ca simplă expunere. Reacţia negativă a acelora ce cred în suficienţa de sine faţă de pregătirea metodică şi psihopedagogică nu poate avea un temei raţional. Pregătirea cadrelor didactice pentru a fi capabile de prestaţii superioare presupune însuşirea unor cunoştinţe psihopedagogice cu privire la copil şi educaţia sa, precum şi a unor priceperi şi deprinderi practice, solicitate de desfăşurarea acţiunii instructiv-educative. Există o strânsă legătură între pregătirea de specialitate şi cea psihopedagogică a profesorilor:

„Separarea formării academice de specialitate de cea psihopedagogică este contraindicată, deoarece ele sunt asociate una alteia în exercitarea profesiei" 1

susţin teoreticienii procesului de învăţământ. Numai printr-o astfel de asociere se poate imprima un sens şi o finalitate educativă premiselor şi condiţiilor implicate în acest proces.

Cunoştinţele cuprinse în manuale sau în alte surse informative dobândesc forţă educativă prin acţiunea profesorului, care utilizează cunoştinţe metodice şi psihopedagogice operaţionalizate în cadrul unor modalităţi şi tehnici de lucru eficiente. Datorită acestor cunoştinţe, priceperilor şi deprinderilor dobândite, el va putea transforma informaţiile cultural-ştiinţifice în autentice mesaje educaţionale. Formarea elevilor conform idealului educaţional depinde de capacitatea profesorilor de a acţiona nu numai ca buni specialişti într-un domeniu, ci şi ca pedagogi ai specialităţii lor. Profesorul este pregătit, atât în ceea ce priveşte însuşirea la un nivel

înalt a valorilor sociale, cât şi pentru a le transmite elevilor săi. Măiestria pedagogică este rezultatul îmbinării

Miron Ionescu, Vasile Chiş: Strategii de predare şi învăţare, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1992, p. 206.

Ansamblul dinamic al aptitudinilor pedagogice (Miron Ionescu, 1982, p. 41)

Aptitudinea de a cunoaşte elevul şi clasa – Aptitudinea de a informa (transmite cunoştinţe)

Stăpânirea conţinutului de specialitate

Aptitudinea de a forma elevul

Folosirea unei metode mai bune şi a unor mijloace de învăţământ adecvate

1 Aptitudini de a face observaţii pedagogice

Cunoştinţe teoretice de pedagogie a vârstei şcolarului

Aptitudini de organizator

Convingerea asupra valorii celor pe care le predă – Dorinţa de a cunoaşte la zi achiziţiile ştiinţei domeniului de specialitate – Cunoaşterea metodologiei folosite şi încredere în noile metode – Spirit de experimentator – Flexibilitate în munca instructiv-educativă

Creativitate

Aptitudinea de examinator Capacitatea de a intra în rolul de model cu care îl investeşte elevul

— Justa cunoaştere de sine „Obiectivitate – Seninătate „Echilibru moral – Umor

— Maniera de a interveni prompt şi eficient în conflictele din clasă celor două aspecte formative, ca o sinteză a tuturor însuşirilor profesionale, ce determină reuşita acţiunilor desfăşurate.

Abordarea metodică a unui conţinut ştiinţific îşi demonstrează valoarea şi eficienţa în practica şcolară. Rolul cel mai important al profesorului este cel didactic: asigurarea unei funcţionalităţi optime procesului instructiv-educativ. Astfel, el se va preocupa de structurarea activităţilor de învăţare, îndrumarea şi organizarea activităţii elevilor, realizarea funcţiilor fundamentale ale instrucţiei şi educaţiei, evaluarea efectelor etc. Ca element definitoriu al competenţei profesional-didactice, pregătirea metodică face posibilă îndeplinirea sarcinilor specifice, asigură transformarea unor principii generale în strategii de predare şi deprinderea tehnicilor de proiectare, realizare, evaluare. Multe cadre didactice întâmpină

serioase dificultăţi atunci când trebuie să transforme principii generale de didactică în strategii concrete de predare-învăţare. Pregătirea* metodică îl va ajuta pe profesor să găsească soluţii la o serie de probleme cu care, inevitabil, se va confrunta: Ce trebuie să întreprindă? Cu ce scop? Cum va proceda pentru ca activitatea desfăşurată cu elevii să aibă efectul scontat? în ce fel va afla dacă activitatea sa a fost eficientă? Competenţele metodice sunt necesare în rezolvarea cu uşurinţă a diverselor probleme întâlnite în practica didactică, probleme ce ţin de proiectarea, organizarea, conducerea şi evaluarea procesului instructiv-educativ. Acest domeniu de competenţă vizează:

— Sesizarea obiectivelor generale specifice disciplinelor predate şi operaţionalizarea lor în cadrul lecţiilor;

— Proiectarea activităţilor didactice, mai ales în ce priveşte organizarea, îndrumarea şi coordonarea elevilor în efortul lor de a învăţa; – prelucrarea, esenţializarea, ilustrarea şi reprezentarea conţinutului;

— Adaptarea conţinutului la specificul dezvoltării psihice stadiale a copilului;

— Surprinderea şi evidenţierea valenţelor formative şi educative ale conţinutului;

— Valorizarea conţinutului obiectului de învăţământ structurând comportamente raportate la valorile comunicate;

— Realizarea de corelaţii inter, intra şi pluridisciplinare;

— Formarea la elevi a modului de gândire specific disciplinei respective şi asimilarea tehnicilor de activitate intelectuală;

— Folosirea unor tehnici de lucru menite să stimuleze participarea activă a elevilor la asimilarea cunoştinţelor şi formarea abilităţilor;

— Dezvoltarea structurilor motivaţionale, operatorii, afective, volitive şi atitudinale ale elevilor;

— Surprinderea problemelor şi rezolvarea lor corectă;

— Dezvoltarea strategiilor de învăţare prin folosirea acelor metode care favorizează dezvoltarea proceselor intelectuale ale elevilor şi cultivarea spiritului creativ;

— Formarea capacităţilor de cooperare, comunicare, gândire convergentă, gândire divergentă, autoapreciere şi autoreglare;

— Controlul, evaluarea şi reglarea activităţii, cu intenţia de

ameliorare continuă;

— Comunicare corectă, coerentă şi expresivă.

Pentru a veni în întâmpinarea cerinţelor unui învăţământ modern, profesorul se va preocupa permanent de identificarea unor modalităţi de perfecţionare a activităţii sale, dovedindu-se capabil să devină mai bun pentru ceea ce este chemat să facă. Numai practica didactică nu duce, prin ea însăşi, la îmbunătăţirea continuă a activităţii. Este necesar ca profesorul să se perfecţioneze fără încetare şi să se adapteze la schimbări, de multe ori imprevizibile. Chemat să înveţe pe alţii, el însuşi se prezintă ca o persoană nevoită să înveţe şi nici nu se poate altfel. Îi poţi motiva pe alţii la studiu, fără ca tu însuţi să studiezi, să fii motivat şi să dovedeşti o atitudine pozitivă faţă de studiu? Evident, nu.

Pregătirea corpului profesoral cuprinde două etape: 1) formarea iniţială în timpul studiilor universitare; şi 2) formarea continuă, care se extinde pe toată durata vieţii active. Studiile universitare psihopeda-gogice şi metodice, la care se adaugă practica pedagogică, nu acoperă evantaiul larg de situaţii concrete cu care se va confrunta viitorul practician. Volumul informaţiilor se îmbogăţeşte mereu, teoria şi practica pedagogică progresează, învăţământul are noi obiective de îndeplinit, de aceea o îmbunătăţire a pregătirii de specialitate şi didactico-meto-dice nu se mai poate face astăzi decât adoptându-se un model eficient de formare şi perfecţionare continuă, care să aibă ca punct de plecare cerinţele învăţământului modern.

Se resimte acum, mai mult decât oricând, necesitatea unei perfecţionări profesionale permanente, care să vină în întâmpinarea tendinţelor de modernizare a învăţământului. Perfecţionarea continuă se realizează prin activităţi metodico-ştiinţifice şi psihopedagogice: simpozioane, sesiuni de comunicări, programe de perfecţionare organizate de către instituţiile de învăţământ, inspectoratele şcolare sau alte instituţii implicate în perfecţionarea cadrelor didactice (îndeosebi Casa Corpului Didactic). Acestora li se adaugă definitivarea în învăţământ şi acordarea gradelor didactice, ce intră în atribuţiile universităţilor.

Intenţionăm prin această lucrare să venim în sprijinul celor care se află în cursul formării iniţiale, cât şi a celor preocupaţi de perfecţionarea pregătirii lor profesionale, oferindu-le informaţii de natură metodică şi tehnici de lucru specifice activităţii de

predare-învăţare a disciplinelor socio-umane.

Bibliografie:

Formarea continuă a cadrelor didactice în Uniunea Europeană şi în statele AELS/SEE, Editura Alternative, Bucureşti, 1997.

Miron Ionescu. Vasile Chiş: Strategii de predare şi învăţare, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1992.

Miron Ionescu: Lecţia între proică şi realizare, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982.

Mialaret Gaston: Principes et etapes de la formation des educateurs, în voi. „Trăite des sciences pedagogiques" (sous la directions de M. Debe-sse et G. Mialaret), PUF, Paris. 1978.

Radu, I.T.: Teorie şi practică în evaluarea învăţământului, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.

Cap. îi ÎNVĂŢAREA ÎN ŞCOALA MODERNA

„... săracă este activitatea unei şcoli care se îngrijeşte numai de «umplerea» capului elevului cu cunoştinţe, având convingerea că în acest mod, se va dezvolta cel puţin inteligenţa acestuia".

VJincenty Okon învăţământul modern se conduce după o filosofie a educaţiei, care promovează o nouă concepţie despre formarea elevului, despre idealul social-uman, astfel încât activitatea şcolară vine în întâmpinarea trebuinţelor dezvoltării individuale şi sociale. În spiritul acestei filosofii se promovează gândirea creatoare, iniţiativa şi cooperarea, capacitatea de decizie, aptitudinile şi talentul, personalitatea elevului, aşadar un învăţământ care cultivă dinamismul şi disponibilitatea pentru înnoire, aptitudinea pentru schimbare, capacitatea de invenţie şi inovaţie. Vocaţia învăţământului modern este de a forma oameni capabili de a opera cu informaţii, de a face din informaţiile existente în memorie un instrument de căutare, cercetare şi descoperire de noi adevăruri (G. Mialaret). Conform unor asemenea cerinţe şi în condiţiile creşterii continue a volumului de informaţii accentul cade pe caracterul formativ al educaţiei, pe cultivarea capacităţii de a învăţa, pe stăpânirea metodelor şi tehnicilor specifice dobândirii unor noi cunoştinţe, educarea capacităţilor creative, interdisciplinaritate etc. Unul dintre principiile de bază după care se conduc activităţile didactice concrete, în vederea dobândirii Ur>or astfel de competenţe, este principiul instruirii prin acţiune.

Având la origini concepţiile despre educaţie ale unor autori precum Dewey, Decroly, Ferrière, principiul instruirii prin acţiune

(Learning °y doing) s-a impus în practica didactică modernă, pentru care „a şti înseamnă a realiza şi nu a recita” 2. Construirea personalităţii elevului

Emile Planchard: Introducere în pedagogie, Editura Didactică şi Pedagogică. Bucureşti, 1976. p. 127.

se realizează prin acţiune, confruntare, comunicare. Profesorul trebuie să evite pasivitatea elevilor, determinându-i să aibă iniţiativă, să acţioneze pentru a descoperi, să provoace atitudini în legătură cu cele comunicate, în acest fel, elevul va deveni un constructor activ al structurilor sale intelectuale (Jean Piaget). Ce presupune activismul elevilor? Cum se va manifesta el? Printr-o dorinţă spontană de a acţiona şi realiza, de a se angaja într-un efort propriu de căutare-descoperire-însuşire, în cadrul căruia vor întreţine un permanent schimb de idei cu profesorul. Voinţa de a realiza ceva este rezultatul dorinţelor personale şi nu ceva impus din exterior. În satisfacerea propriilor interese, curiozităţi, pasiuni prin realizarea sarcinilor şcolare, se vor resimţi plăcerea şi bucuria învingerii dificultăţilor şi atingerii scopurilor, ceea ce contribuie la dezvoltarea proceselor de voinţă, favorizează căutările personale şi afirmarea ideilor proprii.

Una din principalele cerinţe ale învăţământului modern este aceea a formării la elevi a deprinderilor de studiu individual, care să fructifice capacitatea de a gândi şi acţiona liber şi creativ. Se porneşte de la ideea că efectele instructive şi educative ale procesului didactic se află într-o dependenţă directă de nivelul de angajare şi participare al elevilor la activităţile şcolare3. Fără a subaprecia valoarea acţiunilor profesorului, precizia şi claritatea expunerilor sale, intervenţia sa stimulatoare şi pentru dirijarea procesului, rezultatele şcolare depind, într-un mod direct, de măsura în care elevii participă efectiv la transmiterea şi asimilarea cunoştinţelor şi la formarea abilităţilor. Dezvoltarea devine, astfel, o autodezvoltare, căci elevul participă activ la propria formare. Un autentic progres şcolar se realizează numai acţionându-se asupra psihicului elevului, trezindu-i interese, suscitându-i iniţiative, dezvoltându-i capacităţile de cunoaştere şi acţiune, întreţinându-i dorinţa vie de a fi cât mai performant.

În şcoala tradiţională învăţarea era preponderent explicativ-reproductivă sau explicativ-receptivă. Activitatea de bază era lecţia magistrală ex-cathedra, la baza căreia se situa ideea că ştiinţa

(cunoaşterea) reprezintă un rezultat finit, o sumă de cunoştinţe gata elaborate, pe care învăţământul trebuie să le transmită aşa cum sunt construite, într-o

3 Leroy Gilbert: Dialogul în educaţie, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974, p. 144.

fon Tră finită, ca produs, accentul punându-se pe profesor şi pe predare. Instruirea era redusă la transmiterea unor cunoştinţe de-a gata elaborate, a expunerea unor concluzii şi răspunsuri dinainte formulate, pe care elevii nu au decât să le recepteze şi să le memoreze pentru a fi reproduse atunci când li se solicită acest lucru4. Deprinderea elevilor să gândească şi să acţioneze în mod liber nu constituia o preocupare de prim plan.

Predominante erau formele expozitive de comunicare a unor cunoştinţe şi judecăţi impuse din afară şi acceptarea lor pasivă, în baza autorităţii magistrului. Gândirea elevilor urmează cu relativă exactitate cursul gândirii profesorului; suprimându-se fazele descoperirii, ei nu sunt stimulaţi să întreprindă propriile cercetări, căutări, încercări. Lecţia se rezuma la lungi expuneri sau explicaţii, prin care se preda conţinutul materiei. Acest tip de lecţie este prezent uneori şi astăzi, utilizat fiind de cei care promovează doar acea experienţă de învăţare bazată pe receptarea mediată de limbaj a mesajului.

Fundamentul activităţii didactice în şcoala tradiţională a fost asigurat de psihologia asociaţionistă, pentru care actul cunoaşterii se reducea la simpla înregistrare prin simţuri, la percepţie. Modelul teoretic al procesului de instruire decurge din teoria psihologică a învăţării, care stă la baza acestui proces, adică din modul în care este rezolvată o problemă fundamentală: ce activitate internă şi externă a elevului conduce ia dobândirea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor? Teoriile asociaţioniste ale învăţării au susţinut modelul învăţării ca dirijare a procesului de acumulare şi prelucrare a experienţei senzoriale. Orice cunoaştere porneşte de la senzaţii şi se reduce la combinaţii de senzaţii, deoarece acestea constituie materialul din care se extrag şi se construiesc cunoştinţele. Însuşirea lor constă, deci, în formarea de imagini şi asociaţii între acestea, învăţarea ca proces fiind redusă la stabilirea pasivă de conexiuni, de către individul ce se manifestă doar ca receptor. Percepţiile se formează din legarea şi contopirea senzaţiilor, reprezentările din

legarea şi contopirea percepţiilor, iar ideile (noţiunile) din

°an Cerghit (coord): Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983, p.32.

legarea şi contopirea reprezentărilor5. Acesta este parcursul cunoaşterii, conform psihologiei asociaţioniste.

A determina elevii să reţină pe dinafară ceea ce le-a fost comunicat este, evident, mai simplu decât a-i conduce spre autonomia judecăţii. Rolul activ şi dominant revine profesorului, pe când elevului îi revine rolul de spectator receptiv, solicitat îndeosebi să asculte, să noteze, să memoreze şi să reproducă. Dialogul autentic dintre componenţii binomului educaţional profesor-elev se realizează rar şi fragmentar. În cadrul lecţiei nu se antrenează şi nu se exersează gândirea, nu se crează situaţii în care adevărul să fie descoperit (redescoperit) de către elevi, ceea ce conduce la pasivitate, plictiseală, oboseală şi în final la o eficacitate formativ-educativă scăzută. Sunt aproape inexistente criticile, căutările personale, rarele revendicări exprimate de elevi îl deranjează pe profesor şi în general sunt evitate.

Ca autoritate absolută, profesorul transmite cunoştinţe, iar elevul receptează, reţine şi asimilează. Nu se sprijină formarea spiritului autonom şi creativ, iniţiativa şi cooperarea. Modalităţile de control folosite sunt cu deosebire aversive (critici, note, pedepse), detei minându-l pe elev să înveţe mai mult pentru a scăpa de pedeapsă.

Noile teorii ale învăţării – H. Waloon, J. Piaget, P.I. Galperin – au pus în evidenţă faptul că formarea conceptelor are loc pe baza interiorizării unor acţiuni, adică pe baza trecerii de la acţiuni externe cu obiectele la acţiuni interne ce se desfăşoară pe plan mintal, cu ajutorul limbajului. Conform psihologiei genetice, gândirea ne apare ca un joc de operaţii şi nu ca o simplă asimilare de imagini şi noţiuni. A forma gândirea înseamnă a forma operaţii, iar a forma operaţii înseamnă a le elabora sau construi în şi prin acţiune. Predarea şi învăţarea se bazează pe antrenarea elevilor în acţiuni independente, pe afirmarea lor ca subiecţi ai educaţiei, care încetează a mai fi achizitori pasivi de cunoştinţe.

Calitatea activităţii didactice în şcoala modernă este dată de capacitatea sa de a-şi multiplica efectele formative asupra elevilor şi de a evita acele situaţii în care învăţarea devine un proces de memorare a râs

5 L.B. Itelson: Teoriile psihologice ale învăţării şi modelele procesului de instruire, în voi. „Probleme de tehnologie didactică" (coord. Eugen P-Noveanu), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.

punsurilor date unor întrebări, pe care elevii înşişi nu şi le-au pus. Profesorul nu caută să „dreseze" elevul pentru o ascultare pasivă, ci să îl facă părtaş la propria formare:

„Cei mai buni discipoli ai unui profesor nu sunt cei care repetă lecţiile după el, ci cei cărora el le-a trezit entuziasmul, le-a fertilizat neliniştea, le-a dezvoltat forţele pentru a-i face să meargă singuri pe drumurile lor. „6

Învăţarea prin acţiune stimulează gândirea şi trăirile individului, astfel încât se ajunge la o modalitate comprehensivă de a evalua personal o serie de valori. Procesele formative îl vor pregăti pentru stăpânirea şi utilizarea informaţiei, în scopul împlinirii dezideratelor personale şi sociale, căci, în cele din urmă „educaţia este achiziţionarea unei arte a utilizării cunoaşterii", cum o defineşte A.N. Whitehead.7

Principiul fundamental după care se conduce procesul de predare-învăţare este cel al participării active şi conştiente a copilului la asimilarea cunoştinţelor şi formarea personalităţii sale. Devenit subiect al educaţiei, el se dezvoltă prin acţiuni, prin activitate personală. Elevul nu trebuie să-şi însuşească în mod pasiv cunoştinţele, ci să joace un rol activ, dezvoltându-şi tehnici pe care le va aplica în învăţare şi datorită cărora îşi va mări şansele de reuşită:

„A instrui pe cineva într-o disciplină nu înseamnă a-l face să înmagazineze în minte asemenea rezultate, ci a-l învăţa să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoştinţe" 8

Acest lucru presupune familiarizarea elevilor cu logica investigaţiei ştiinţifice, dezvoltarea strategiilor cognitive, concomitent cu însuşirea conceptelor ştiinţifice fundamentale.

O analiză comparativă a activităţilor desfăşurate în şcoala tradiţională şi în cea modernă, realizată de autori precum Miron Ionescu şi Ioan Cerghit, scoate în evidenţă următoarele aspecte:

Gaston Berger: Omul modern şi educaţia sa, Editura Didactică şi Pedago

7 Gică, Bucureşti, 1973, p. 32.

A.N. Whitehead: The Aims of Education, Ernest Benn Limited,

London.

8 1962, p. 6.

„Crome S. Bruner: Pentru o teorie a instruirii, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970, p. 89.

Paradigma şcolii tradiţionale

— Elevul este privit mai mult ca obiect al instruirii;

— Accentul se pune îndeosebi pe însuşirea cunoştinţelor;

— Alegerea obiectivelor nu se face în funcţie de repertoriul specific elevului, ci pe baza unui nivel mediu de cunoştinţe, ce se presupune că îl are o clasă (abordarea nediferenţiată);

— Elevii au, în general, o idee vagă despre comportamentul pe care trebuie să şi-l însuşească;

— Elevii nu-şi pot afirma preferinţele şi, deci, nu pot alege obiectivul;

— Sursele de informare se limitează la profesor şi manual;

— Profesorul transmite cunoştinţele într-o formă dinainte pregătită, pe care elevii trebuie să le urmeze;

— Predarea se bazează pe expunerea profesorului;

— Metodele utilizate sunt predominant expozitive, verbaliste, livreşti, receptive şi pasive, bazate pe memorie şi reproducere; conducere rigidă a instituţiei şi control formal, aversiv;

motivaţie preponderent extrinsecă a învăţării;

O îmbinare slabă a învăţării individualizate şi pe grupe;

— Evaluarea se realizează îndeosebi pentru clasificare şi diagnosticare (reuşită şi nereuşită); se aşteaptă o distribuţie gausiană a rezultatelor.

Paradigma şcolii moderne

— Elevul devine subiect al procesului instructiv-educativ;

— Se urmăreşte nu numai achiziţia de cunoştinţe, ci şi dezvoltarea capacităţilor şi aptitudinilor elevilor;

— În stabilirea obiectivelor se ţine seama de competenţele pe care le posedă fiecare elev, în funcţie de care se stabilesc sarcinile (abordarea diferenţiată):

— Elevii sunt informaţi asupra obiectivelor urmărite şi a modului în care se va verifica realizarea lor;

— Elevii au posibilitatea să-şi afirme preferinţele şi să aleagă obiectivul;

— Sursele de informare sunt mult mai diversificate;

— Profesorul crează condiţiile pentru ca elevii înşişi, cu forţele de care dispun, să descopere şi să-şi însuşească cunoştinţele, dezvoltându-şi priceperile şi deprinderile;

— Predarea se sprijină, în mare măsură.

pe activitatea independentă şi productiv-creativă a elevilor;

— Sunt utilizate frecvent metodele centrate pe acţiune, cercetare, explorare, pe tehnici de muncă intelectuală, de auto-instruire;

— Încurajează independenţa elevului în gândire şi acţiune, stimulează la elevi efortul de autocontrol;

— Motivaţie preponderent intrinsecă a învăţării;

— O bună îmbinare a învăţării individualizate şi pe grupuri;

multiple scopuri ale evaluării: formarea elevului, realizarea feedbackului privind performanţele, diagnosticarea;

obţinerea de informaţii ce permit să ia decizii ameliorative; se aşteaptă ca majoritatea elevilor să obţină o performanţă superioară.

A realiza o lecţie bună nu înseamnă a-i determina pe elevi să reţină cât mai multe cunoştinţe prezentate verbal de către profesor, ci a-i face să participe activ la procesul de predare-învăţare. Simpla prezenţă a unui elev la lecţie nu conduce automat la producerea învăţării dorite. Ori de câte ori este posibil, cerinţele sunt prezentate elevilor în contexte problematizante, încât să ridice probleme de gândire ce urmează a fi rezolvate prin efort propriu depus în acest sens. Predarea nu se va solda cu eficienţa dorită atâta timp cât aceştia nu vor depune efortul cuvenit:

„... o lecţie modernă, actiu-participativă, se distinge prin caracterul ei solicitant, ceea ce presupune implicarea personală şi deplină a subiectului, până la identificarea lui totală cu sarcinile de învăţare în care se vede antrenat. „9

Profesorul trebuie să solicite şi să valorifice la maximum şi pe multiple planuri potenţialul de acţiune, cunoaştere şi simţire al elevilor săi, întrucât personalitatea lor se modelează nu numai sub influenţa unor conţinuturi, ci şi în funcţie de caracterul activităţii întreprinse şi exerciţiul mintal la care sunt supuşi.

În şcoala modernă sarcina profesorului nu se mai rezumă la predare şi ascultare. Rolul său este îndeosebi acela de a organiza, îndruma şi evalua activitatea instructiv-educativă a elevilor. Tipurile de activităţi practicate şi strategiile utilizate pun elevii în situaţii de

muncă efectivă, în cadrul cărora iau contact, în mod diferenţiat, cu conţinutul de însuşit. Acţionând sub conducerea profesorului, ei îşi vor forma un sistem de capacităţi şi deprinderi absolut necesare pentru a-şi desăvârşi pregătirea, pe baza unor relaţii de cooperare, comunicare reală şi încredere reciprocă.

°an Cerghit: Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă, p. 49.

Bibliografie:

Berger, Gaston: Omul modern şi educaţia sa, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970.

Bruner. Jérôme S.: Pentru o teorie a instruirii, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970.

Cerghit, Ioan (coord.): Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.

Ferrière, A.: Şcoala activă, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973.

Gillbert, Leroy: Dialogul în educaţie, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974.

Itelson. L.B.: Teoriile psihologice ale învăţării şi modelele procesului de instruire, în voi. „Probleme de tehnologie didactică" (coord. Eugen P. Noveanu), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti. 1977.

Ionescu, Miron: Lecţia între proiect şi realizare, Editura Dacia, Cluj-Napo-ca, 1982.

Ionescu, Miron, Radu, Ion (coord.): Didactica modernă, Editura Dacia. Cluj-Napoca, 1995.

Mucchielli, Roger: Metode active în pedagogia adulţilor, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982.

Okon, Wincenty: învăţământul problematizat în şcoala contemporană, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.

Planchard, Emile: Introducere în pedagogie, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976.

Cap. III: STATUTUL DISCIPLINELOR SOCIO-UMANE

„Educaţia constă într-o socializare metodică a tinerei generaţii".

Emile Durkheim

Activitatea şcolară a elevilor este orientată, în mod esenţial, spre asimilarea conştientă a valorilor culturii şi civilizaţiei, dar şi spre formarea unor abilităţi şi atitudini pe care şcoala, răspunzând cerinţelor sociale, le consideră necesare pregătirii viitorilor cetăţeni.

Învăţământul este un instrument de politică socială menit să asigure pregătirea profesională, integrarea socială şi un anumit standard cultural al indivizilor. Sub acest aspect, el se prezintă ca un proces complex de dezvoltare liberă, integrală şi armonioasă a personalităţii umane autonome şi creative, conform unui ideal educaţional care, ca proiecţie. sintetizează dimensiuni socio-culturale şi psihopedagogice.

Cu cât este mai susţinută pregătirea individului în vederea integrării în structurile sociale, cu atât este mai mare contribuţia sa la buna funcţionare şi progresul societăţii şi, implicit, recompensa primită. De aceea:

„Este necesar să-i învăţăm pe elevi comportamentele, modalităţile de a gândi şi acţiona, care au o valoare în societatea noastră şi ajută individul să devină un adevărat membru al ei" 10

În şcoală sunt comunicate elevilor cunoştinţe, uzanţe sociale şi morale, în scopul formării lor armonioase, ajutându-i să se pregătească nu numai pentru exercitarea unei profesii, ci şi pentru viaţa în cadrul comunităţii. Reuşita acţiunilor instructiv-educative condiţionează reu-şrta socială şi profesională a indivizilor.

Gilbert de Landsheere: Definirea obicăiveior educaţiei, Editura Didactică P Pedagogică, Bucureşti, 1979, p. 34.

Sistemul de învăţământ vine în întâmpinarea nevoii pe care o are societatea de a dispune de cetăţeni instruiţi, printr-un program de dezvoltare menit să asigure formarea capacităţii de a acţiona cu competenţă şi responsabilitate pentru realizarea intereselor proprii şi ale comunităţii. D'Hainaut11 distinge şase cadre de viaţă ce trebuie avute în vedere în elaborarea unui profil de formare a individului:

1. Viaţa particulară şi familială).
2. Viaţa socială;
3. Viaţa politică;
4. Viaţa profesională;
5. Viaţa culturală;
6. Activităţile din timpul liber.

OMUL
O. § ST
Cum?
EDUCAŢIE
MEDIUL
Natural

Cunoştinţe
Credinţe
Morală
Obiceiuri Instituţii
Legi Tehnici Politică
Economie Arte

CULTURA
Social

Integrat într-un mediu socio-economic şi cultural, sistemul de învăţământ este privit ca un „serviciu social", ce are de îndeplinit funcţii complexe şi deosebit de importante. Condiţionat de acest mediu în care funcţionează, el va căuta, prin programele pe care le iniţiază, să-l pregătească pe elev pentru o anumită activitate, să-l formeze ca cetăţean şi să-i dezvolte latura spirituală a vieţii. André Page12 stabileşte trei finalităţi ale educaţiei:

L. D'Hainaut: Programe de învăţământ şi educaţie, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti. 1981, p. 129.12 André Page: L'économie de l'education, P.U.F., Paris, 1971.

1. Culturală: formarea omului instruit, prin asimilarea culturii;

2. Socială: însuşirea unui comportament care să-l ajute pe individ să-şi joace rolul social;

3. Economică: formarea omului pentru viaţa profesională.

La realizarea acestor deziderate culturale şi social-economice, disciplinele socio-umane îşi aduc din plin contribuţia.

Iniţierea în cultură şi dobândirea instrumentelor culturale (judecată critică, reflecţie, apreciere, distincţie), descoperirea spiritualităţii şi a valenţelor ei, îi ajută pe elevi să-şi înnobileze spiritul, să-şi formeze o conştiinţă axiologică indispensabilă aspiraţiei şi disponibilităţii pentru valori şi valorizare. Educaţia în spiritul exigenţelor vieţii sociale moderne presupune asimilarea valorilor culturale, ca o necesitate vitală pentru individ, pentru progresul lui şi al societăţii în care trăieşte.

Numai în măsura în care educaţia îl sensibilizează pe individ pentru valorile spirituale, putem spune că acesta este pe cale de a ajunge la statutul de personalitate demnă şi autonomă. Viaţa spirituală a unei societăţi se manifestă prin ştiinţă, literatură, artă, filosofie etc.

Personalitatea unui individ nu se poate forma decât în armonie cu valorile pe care aceste domenii le promovează. Însuşirea valorilor culturale conduce la formarea de sine, ca individualitate însufleţită de conţinuturi spirituale:

„Educaţia este, în ultimă instanţă, un act de cultură, de ridicare a individului de la starea de natură la starea de cultură" 13

Educaţia prin cultură constituie calea şi condiţia fundamentală a afirmării şi împlinirii umane. Prin practici didactice cuvenite, şcoala pune în valoare latura spirituală a vieţii, facilitând procesul devenirii umane în conformitate cu idealul social şi educaţional existent. Introducerea în cultură, inclusiv prin intermediul disciplinelor socio-umane, urmăreşte educarea individului pentru umanitate. La stadiul de om cultivat, consideră Gaston Mialaret14, se ajunge prin patru cicluri de Progres, esenţiale în structurarea personalităţii:

Dumitru Salade: Educaţie şi personalitate, Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Na-14 Poca, 1995, p. 24.

Gaston Mialaret: Introducere în pedagogie, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981, p. 53 – 58.

1. Însuşirea instrumentelor de bază, pe care se clădesc deprinderile superioare;

2. Folosirea cunoştinţelor şi instrumentelor culturale dobândite pentru a exploata alte orizonturi spirituale;

3. Stabilirea de relaţii, analogii, distincţii, sintetizarea cunoştinţelor dobândite, realizarea unei reflecţii filosofice;

4. Descoperirea de noi teritorii de investigaţie, dobândirea de noi cunoştinţe, stabilirea de metodologii inedite etc.

Întregul proces instructiv-educativ trebuie astfel conceput şi realizat încât tinerii să ajungă la capacitatea de a desfăşura o activitate profesională şi de a se integra în societate. În cadrul acestuia, educaţia prin cultură este deosebit de complexă, multidimensională şi polivalentă. Cultura oferă indivizilor un îndrumar indispensabil în toate împrejurările vieţii. Valorile însuşite se situează într-un orizont al trebuinţelor individuale şi sociale, manifestându-se prin atitudini şi modele de comportament, inclusiv în activitatea profesională:

„Orice atitudine teoretică sau practică este dependentă de o poziţie de bază a individului în faţa lumii, de o concepţie despre lume şi viaţă, de o fihsofie. „15

Valorile culturale inserate la nivelul subiectivităţii umane au o

valoare orientativă pentru individ, ele stau la baza unor modele comportamentale şi acţionale impuse de interacţiunea socială. Socializarea individului se realizează prin transmiterea experienţei sociale, a modalităţilor de raportare interpersonală. a culturii şi sistemului de valori, de la o generaţie la alta:

„Fără cultură n-ar putea să existe nici sisteme sociale de tip uman, nici posibilitatea noilor membri de a se adapta la ele".

Sistemul social este o configuraţie de modele culturale, care furnizează indivizilor tehnici de viaţă în grup, de interacţiune şi integrare socială, conform unor aşteptări sau cerinţe indispensabile convieţuirii

15 Constantin Nariy: Pedagogie generală, Editura Didactică şi Pedagogică.

Bucureşti, 1996, p. 87. Ralph Linton: Fundamentul cultural al personalităţii, Editura Ştiinţifică.

Bucureşti, 1968, p. 63.

În societate. Modul în care o persoană reacţionează, într-o situaţie dată, depinde de educaţia pe care a primit-o, de deprinderile formate, care o ajută să-şi joace rolul social.

Profesia constituie şi ea o cale de împlinire a personalităţii umane. Cultura generală reprezintă însă baza pregătirii profesionale şi o parte din ea se regăseşte şi se afirmă în fiecare specializare. Autonomia şi competenţa axiologică sunt necesare pentru înţelegerea, încorporarea şi utilizarea cuceririlor ştiinţei şi tehnicii. Educaţia pentru ştiinţă trebuie racordată la un sistem axiologic, avându-se în vedere nu numai transmiterea ştiinţei, ci şi conotaţiile sale axiologice, care o semnifică şi îi reliefează valenţele*7. Cultura generală are un rol major în formarea personalităţii elevilor, cărora sistemul de învăţământ trebuie să le ofere spre studiu discipline care să acopere domenii importante ale culturii. Pregătirea ştiinţifico-tehnică şi cea de cultură generală sunt complementare şi împreună sunt menite să îmbogăţească personalitatea elevilor, asigurând reuşita lor socială. Edgar Faure18 consideră că în orice acţiune educativă trebuie pus accentul pe:

1. O concepţie comună calificată drept „umanism ştiinţific", deoarece plasează în centrul preocupărilor omul şi dezideratele desăvârşirii sale; 2. O concepţie ştiinţifică, în condiţiile în care conţinutul umanismului este definit şi îmbogăţit prin tot ceea ce ştiinţa

aduce nou; 3. Tehnologie, în măsura în care tinerii se pregătesc pentru o anumită profesie.

Expansiunea crescândă a ştiinţei şi tehnicii în cadrul culturii şi civilizaţiei contemporane este însoţită de o extensiune fără precedent a educaţiei ştiinţifico-tehnice, aceasta devenind axul principal al formării generaţiilor tinere. Conţinutul învăţării în şcoală a cunoscut schimbări radicale. În programele şcolare, din raţiuni practic-utilitare, S6 conferă prioritate unor discipline în defavoarea altora, chiar dacă valenţele lor educative şi sociale nu justifică acest lucru. Difuzarea ştiinţelor pozitive şi a tehnologiilor, ca mijloc care asigură atingerea obiec

Constantin Cucoş: Pedagogie şi axiologie, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 19 – dgar Faure: 1974, p. 27.

18 Bucureşti, 1995, p. 58. Edgar Faure: A învăţa să fii, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, tivelor materiale ale existenţei sociale, se realizează conform unei concepţii utilitariste înguste, ce neglijează celelalte dimensiuni ale existenţei. Se pierde din vedere faptul că educaţia intelectuală constituie fundamentul realizării la un nivel ridicat de performanţă a educaţiei profesionale:

„… nu este suficient să ridicăm nivelul de calificare al producătorilor, fiecare trebuie ajutat să devină un agent conştient al dezvoltării, un consumator luminat, datorită cunoaşterii reale a legilor, mecanismelor şi angrenajelor vieţii economice” 19

Programele de educaţie mai vechi, ca şi cele mai noi, au neglijat acea educaţie care dă individului conştiinţa locului său în societate, ajutându-l să înţeleagă că poate şi trebuie să participe la viaţa colectivităţii.

Disciplinele socio-umane au un rol esenţial în dezvoltarea personalităţii elevilor, contribuind la formarea capacităţii de a valoriza realităţile din jur, consolidarea conştiinţei de sine, afirmarea unor atitudini pozitive faţă de valorile fundamentale, instituţii, societate etc. Fiecare dintre ele îşi aduce contribuţia la instruirea generaţiilor viitoare, de aceea se cuvine să li se acorde ponderea cuvenită în programele şcolare. Domeniul ştiinţelor socio-umane a fost şi continuă să fie considerat ca având o importanţă secundară, cu toate că studiul său are multiple valenţe formative. Şcoala cade pradă formalismului şi tehnicilor, cu toate că oamenii nu pot fi pregătiţi ca „roboţi mecanici” sau ca fiinţe pasive. Ei trebuie să posede calităţi cu adevărat umane, ce

nu se pot naşte decât prin impactul cu cultura şi deci, implicit, cu acele discipline pe care le numim socio-umane (Constantin Cucoş). Reînvierea interesului pentru aceste discipline, pentru scopurile intelectuale ale învăţământului, manifestat în ultimul timp, este un fapt îmbucurător. Lumea contemporană nu poate fi redusă la civilizaţia ştiinţifico-tehnică, ea nu poate fi despărţită sau sărăcită de mediul cultural care a generat-o şi întreţinut-o. De aceea:

19 Edgar Faure: A învăţa să fii, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974, p. 27.

„... programa de învăţământ trebuie să fie întocmită pe baza problemelor principale, principiilor şi valorilor pe care societatea le consideră demne de a constitui continua preocupare a membrilor ei" 20

A exclude din studiu sau a minimaliza ca importanţă ceea ce unii consideră, în mod subiectiv şi lipsit de temei, ca fiind „neştiinţific" poate însemna eliminarea din pregătirea elevilor a ceea ce este esenţial pentru personalitatea lor.

Ne putem întreba: de ce trebuie să studieze elevii aceste discipline? învăţarea lor este pedagogic motivată? Ponderea pe care o au în cadrul curriculum-ului este corespunzătoare interesului elevilor şi valenţelor lor formative? Prezenţa disciplinelor socio-umane în planul de învăţământ este impusă de idealul educaţional urmărit, ce exprimă, în esenţa sa, modelul de personalitate pe care şcoala este chemată să-l formeze. Ideea dezvoltării armonioase a omului (Kalokagathia), atât de dragă vechilor greci, este încă actuală în şcoala modernă, insistându-se pe recunoaşterea individualităţii umane, a libertăţii şi demnităţii sale. Adolescenţa este vârsta când încep să se manifeste interesele abstracte complexe, vârsta pregătirii pentru viaţa socială. Disciplinele socio-umane au menirea de a veni în întâmpinarea preocupărilor elevilor privind omul şi societatea.

Raportarea la individ şi societate instituie cadrele de referinţă în care se înscriu disciplinele socio-umane. Cunoaşterea principalelor dimensiuni conceptuale şi tematice ale reflecţiei asupra omului şi societăţii asigură însuşirea ideilor necesare formării culturii umaniste. Un astfel de demers conduce la o valorizare în care regăsim omul şi lumea sa. Articularea interdisciplinară a ştiinţelor socio-umane oferă elevilor posibilitatea înţelegerii în profunzime a realităţii şi, implicit, posibilitatea unei acţiuni eficiente asupra ei. Existenţa individuală şi

socială a omului suscită o explicaţie adecvată pentru a fi înţeleasă, interferenţele realizate cu celelalte creaţii spirituale, cu alte zone ale activităţii umane, dovedindu-se deosebit de benefice, din perspectiva formării personalităţii elevilor.

Jérôme S. Bruner: Procesul educaţiei intelcăuale, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1970, p. 75.

Studierea disciplinelor socio-umane are, deopotrivă, un caracter informativ şi formativ, în concordanţă cu particularităţile şi tendinţele fundamentale de progres ale vieţii spirituale. Aportul pe care acestea îl aduc la formarea şi dezvoltarea personalităţii elevilor este uşor de sesizat pornind de la obiectivele generale specifice, explicitate în programele şcolare. Însuşirea unui sistem de cunoştinţe cu privire la funcţionarea logică a gândirii, mecanismele psihice, legile dezvoltării individuale şi social-economice, natura raporturilor cu ceilalţi, formarea unor priceperi, deprinderi, capacităţi şi atitudini în faţa existenţei, îi permit elevului să-şi construiască o imagine de ansamblu asupra lumii şi să poată răspunde cerinţelor fundamentale ale existenţei şi integrării sale sociale. El va fi pregătit să gândească liber şi creativ, să poată susţine comunicarea interumană, să manifeste capacităţi de analiză şi apreciere a propriului comportament şi al semenilor săi. Cultivarea respectului faţă de valorile umane, libertate, democraţie, instituţii sociale îl va ajuta pe elev să se integreze în societate ca personalitate distinctă, capabil de opinii proprii, dialog, comportament dezirabil, acţiune. Formarea şi dezvoltarea capacităţilor intelectuale, a funcţiilor cognitive şi instrumentale, a schemelor asimilatorii şi structurilor operatorii asigură însuşirea unor valori care reprezintă, la nivelul individului, cultura sa generală. Pe acest fond se grefează cunoştinţele de specialitate sau ceea ce numim cultura de specialitate.

Noul Curriculum conţine planuri-cadru, diferenţiate pe profiluri şi specializări concepute în aşa fel încât să asigure elevilor posibilitatea formării unei personalităţi active şi creative. Învăţământul mediu este structurat şi funcţionează pe mai multe profile: teoretic (umanist şi realist), informatic, tehnic, economic, artistic etc, scopurile generale urmărite fiind:

— Îmbogăţirea şi aprofundarea cunoştinţelor de specialitate şi de cultură generală;

— Competenţă axiologică;

— Dezvoltarea capacităţilor intelectuale;

— Formarea profilului moral-civic;

— Conturarea unor dimensiuni practice ale cunoştinţelor dobândite. Disciplinele de studiu vehiculează cunoştinţe care facilitează dezvoltarea multilaterală a personalităţii elevilor, prin asigurarea unor p „adecvate, a unui echilibru între cele două categorii: de cultură generală şi de specialitate. Aceste proporţii se prezintă diferenţiat de la un profil la altul.

Este necesar ca învăţământul liceal să ofere elevilor cunoştinţele cuprinse în conceptul de „cultură generală", precum şi competenţele care permit orientarea şi inserţia activă în mediul social. De aceea, planul de învăţământ urmăreşte să asigure atingerea de către elev a unui qrad suficient de autocunoaştere şi posibilitatea compatibilizării intereselor personale de formare cu oferta şcolii şi cu evoluţiile previzibile ale mediului social21. Una din principalele noutăţi aduse de actualul curriculum constă în introducerea disciplinelor opţionale în cadrul modulelor de studiu, ceea ce îi ajută pe elevi să-şi manifeste preferinţele şi înclinaţiile, să aleagă între diverse alternative în spiritul principiului selectiv-vocaţional, asumându-şi consecinţele deciziilor luate.

Orice plan de învăţământ este conceput astfel încât să exprime modul în care vor fi convertite valorile culturale în sarcini educative, la nivelul diferitelor discipline de studiu. Contrar dorinţei de reformă şi modernizare a învăţământului din ţara noastră, ponderea disciplinelor socio-umane continuă să fie redusă, ceea ce nu poate asigura o diversificare a pregătirii, în acord cu nevoile reale ale timpului şi exigenţele societăţii. Cu atât mai mult cu cât prin studierea acestor discipline nu se urmăreşte numai structurarea unui sistem axiologic propriu şi cultivarea unor capacităţi ale elevului, ci şi formarea şi consolidarea atitudinilor de înţelegere şi toleranţă în perspectiva vieţii active, adaptarea la schimbările sociale, disponibilităţi de iniţiativă şi participare responsabilă la acţiuni într-o societate democratică.

Ordinul nr. 3207/3.02.1999 al Ministerului Educaţiei Naţionale cu privire la aplicarea noilor planuri-cadru pentru învăţământul primar, gimnazial şi liceal, începând cu anul şcolar 1999 – 2000.

Bibliografie

1. Antonesei, Liviu: Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei, Editura

Polirom, Iaşi, 1996.
2. Bruner, Jérôme S.: Procesul educaţiei intelectuale, Editura ştiinţifică.
Bucureşti, 1970.
3. Cucoş, Constantin: Pedagogie şi axiologie, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.
4. D'Hainaut, L.: Programe de învăţământ şi educaţie, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.
5. Faure, Edgar: A învăţa să fii, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
1974.
6. Landsheere. Gilbert de Landsheere, Vivian de: Definirea obiectivelor educaţiei, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979.
7. Linton, Ralph: Fundamentul cultural al personalităţii, Editura Ştiinţifică.
Bucureşti, 1968.
8. Mialaret, Gaston: Introducere în pedagogie, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.
9. Narly, Constantin: Pedagogie generală, Editura Didactică şi Pedagogică.
Bucureşti, 1996.
10. Page, André: L'économie de l'education, P.U.F., Paris, 1971.
11. Salade, Dumitru: Educaţie şi personalitate, Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca, 1995.

Cap. IV: OBIECTIVELE PREDĂRII ŞI ÎNVĂŢĂRII DISCIPLINELOR SOCIO-UMANE ŞI OPERAŢIONALIZAREA LOR

„Educaţia este considerată drept cultura inteligenţei sau a spiritului".

B. F. Skinner

Educaţia este un proces teleologic, în orice moment fiind orientată şi dirijată de anumite finalităţi, care circumscriu modelul, prototipul de personalitate ce urmează a fi format. Relevanţa şi eficienţa actului didactic sunt date de organizarea şi desfăşurarea sa teleologică, ca acţiune îndreptată spre atingerea unor scopuri impuse de idealul educaţional al timpului, la nivelul căruia sunt proiectate cerinţele dezvoltării individuale şi sociale. Acestor finalităţi le sunt

subordonate şi obiectivele predării disciplinelor socio-umane.

Idealul educaţional asigură sensul şi, deci, orientarea acţiunii educative, prin care se urmăreşte formarea elevilor în spiritul unei anume configuraţii de valori considerate esenţiale de societatea în care trăiesc. Ca proiecţie generalizată şi abstractă a unui model de personalitate dezirabil, idealul exprimă finalitatea ultimă a acţiunii educative, care direcţionează întregul proces instructiv-educativ. Prin intermediul său societatea îşi afirmă propriile aspiraţii în legătură cu calităţile fundamentale ale viitorilor săi membri, realizabile prin intermediul instituţiei şcolare. Ca finalitate de maximă generalitate, idealul exprimă intenţionalităţile pe termen lung cu privire la ceea ce trebuie să devină individul supus educaţiei. Prin urmare, el ar putea fi definit ca fiind:

„... categoria de o generalitate maximală ce surprinde paradigma de personalitate, oarecum abstractă, proiectul devenirii umane la un moment dat, într-o societate dată" 22

„Constantin Cucoş: Pedagogie, Editura Polirom, Iaşi, 1996, p. 46.

Stabilirea idealului de urmat este o problemă de politică a educaţiei care caută să răspundă la întrebarea: „Ce indivizi ne propunem să formăm?", sub aspectul calităţilor intelectuale, profesionale şi moral-civice. O astfel de proiecţie a acţiunii educative se cristalizează în zona de contact dintre exigenţele sociale, spaţiul culturii şi nevoile de dezvoltare ale individului.

Determinarea socială

Determinarea culturală

Ideal pedagogic

Modelul dezvoltării ideale a personalităţii

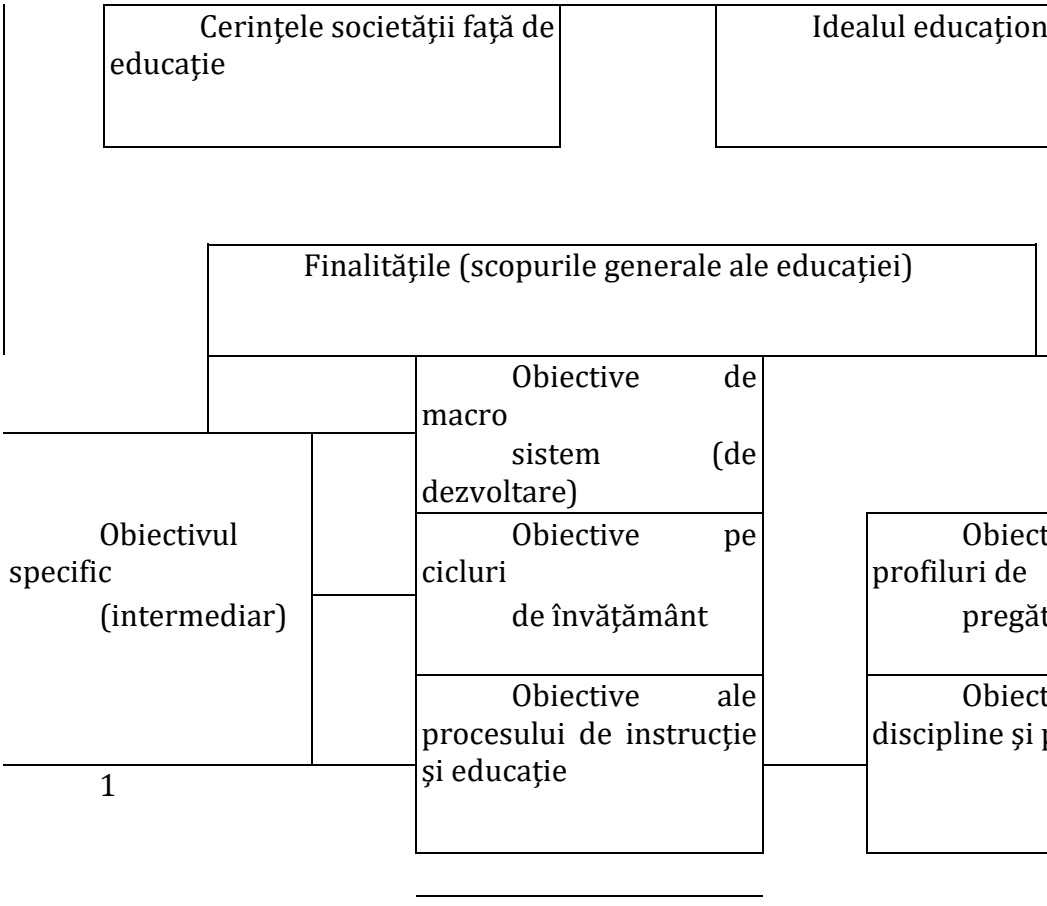
Conţinutul său este de natură socială, deoarece include cerinţele societăţii faţă de acţiunea educativă, dar şi de natura psihologică, prin intermediul idealului proiectându-se trăsăturile fundamentale de personalitate pe care educaţia urmează să le formeze. Stabilirea idealului educaţional presupune o concepţie clară cu privire la valorile culturale ce trebuie asimilate, pentru a se asigura formarea unei personalităţi integrale şi armonioase. În acord cu cerinţele momentului sau de perspectivă. De aceea, obiectivele şi conţinutul curriculum-lui şcolar trebuie să exprime obiectivele globale ale societăţii, tendinţele de dezvoltare ale acesteia sub aspect material, spiritual, concepţia despre om şi lume existentă la un moment dat,

toate acestea regăsindu-se la nivelul idealului educaţional.

Sub impactul dezvoltării ştiinţei şi tehnicii lumea contemporană cunoaşte profunde transformări economice, sociale şi spirituale, fapt pentru care idealul educaţional nu poate fi privit ca o proiecţie a unui model standard, impus o dată pentru totdeauna (Ioan Ni cola), ci mai degrabă ca o proiecţie a unui model dinamic, supus permanent modificărilor şi restructurărilor. Concepută pentru o lume în schimbare, educaţia vine în întâmpinarea noilor cerinţe, impuse de dezvoltarea societăţii, privind exercitarea unei profesii şi integrarea socială.

38

Finalităţile educaţiei
(Ion T. Radu, 1981, p. 52)


Cerinţele societăţii faţă de educaţie
Idealul educaţion
Finalităţile (scopurile generale ale educaţiei)
Obiective de macro sistem (de dezvoltare)
Obiectivul specific (intermediar)
Obiective pe cicluri de învăţământ
Obiect profiluri de pregăt
Obiective ale procesului de instrucţie şi educaţie
Obiect discipline şi

1

Obiective concrete, operaţionale	Domenii	Cognitiv	Descri comportame concret pe dobândesc secvenţă a proc
		Afectiv	
		Psihomotor	

În practica şcolară curentă, idealul educaţional se concretizează prin intermediul scopurilor şi obiectivelor urmărite. Scopurile detaliază conţinutul idealului desemnând evoluţii şi schimbări ample ale personalităţii elevilor, din punct de vedere cognitiv, afectiv şi comportamental. În timp ce idealul vizează finalitatea acţiunii educative în ansamblul său, scopul vizează finalitatea unui complex de acţiuni determinate şi detaliate pe niveluri de pregătire. Deosebirea este de nivel şi grad de generalitate al finalităţii reprezentate.

Idealul reprezintă un proiect al devenirii umane pe termen lung, scopul unul pe termen mediu, iar obiectivele exprimă sarcini particulare ale procesului instructiv educativ.

Unui ideal îi corespund scopuri multiple şi variate, care orientează permanent diversitatea acţiunilor didactice. Ca finalităţi de medie generalitate, scopurile vizează, de exemplu, asimilarea unui bagaj de cunoştinţe specifice unor discipline predate la un anumit nivel de studiu, maturizarea unor atitudini cognitive, modelarea aptitudinilor şi deprinderilor, dezvoltarea gustului estetic, formarea conduitelor bazate pe valori morale, etc. Prin stabilirea lor se anticipează rezultatele pe care dorim să le obţinem în urma derulării mai multor secvenţe educaţionale, într-un interval mai lung de timp. Studiul disciplinelor socio-umane are drept scop abilitarea elevului cu setul de cunoştinţe şi capacităţi, care să-i faciliteze întregrarea activă în viaţa socială.

Scopurile se transpun, prin derivare, în obiective educaţionale, care reprezintă ipostaza cea mai concretă a finalităţilor, privite acum ca rezultate (performanţe) identificabile la încheierea acţiunii didactice. Particularizând şi nuanţând idealul şi scopul, obiectivul

exprima intenţionalităţile procesului didactic, specificate în termeni de schimbări comportamentale, ce îmbracă forma achiziţiilor sau performanţelor dobândite de cel educat.

„Obiectivele educaţionale sunt proiectări anticipate, relativ restrânse ca extindere ale idealului educativ, sub formă de elemente sau sarcini educaţionale, care, prin revenirea şi integrarea lor într-un ansamblu unitar, definesc sau conduc la realizarea idealului educativ" 2

23 Ioan Bontaş: Pedagogie, Editura ALL, Bucureşti, 1996, p. 61.

Obiectivele generale ale studierii disciplinelor socio-umane în liceu

Obiectivele educaţionale sunt relativ numeroase, fapt pentru care în literatura de specialitate întâlnim frecvent încercări de clasificare a lor. În ordinea gradului de generalitate, obiectivele educaţionale pot fi ierarhizate pe trei niveluri:

1. Obiectivele generale ale sistemului de învăţământ:

— Desemnează finalităţi ce orientează întreaga activitate didactică, pe toată perioada şcolarităţii şi care corespund idealurilor social-economice şi culturale;

— Au un caracter global, abstract şi se referă la anumite laturi ale personalităţii.

2. Obiectivele de generalitate medie:

— Finalităţi privitoare la disciplinele şcolare (module), stabilite pe trepte de şcolarizare în funcţie de particularităţile de vârstă ale elevilor;

— Derivate din obiectivele generale ale educaţiei, pe profile de pregătire;

— Vizează realizarea unor schimbări în comportamentul cognitiv, afectiv şi psihomotor al elevului, evidenţând sensul în care va fi valorificat conţinutul informaţional specific diferitelor discipline.

3. Obiectivele operaţionale:

— Sunt derivate din obiectivele generale ale disciplinelor de învăţământ;

— Desemnează performanţe ce urmează a fi obţinute prin finalizarea unor sarcini concrete în timpul lecţiei (activităţii);

— Sunt direct observabile şi măsurabile.

În funcţie de domeniul la care se referă, putem distinge:

1. Obiective cognitive:

— Transmiterea şi însuşirea de cunoştinţe;

— Formarea şi dezvoltarea priceperilor, deprinderilor, capacităţilor intelectuale etc.

2. Obiective afective:

— Formarea şi dezvoltarea convingerilor, sentimentelor, aptitudinilor, trăsăturilor de voinţă şi caracter etc.

3. Obiective psihomotorii:

— Operaţii manuale, formarea şi dezvoltarea priceperilor, deprinderilor şi obişnuinţelor de aplicare etc.

Orice profesor preocupat de desfăşurarea activităţii sale cu maximum de eficienţă nu începe instruirea fără să definească obiectivele procesului pe care urmează să îl organizeze şi să îl conducă. A educa implică întotdeauna un obiectiv, considera de Landsheere, a cărui realizare reprezintă însăşi raţiunea de a fi a procesului didactic. Importanţa obiectivelor în cadrul procesului instructiv-educativ poate fi pusă în evidenţă prin funcţiile pe care le îndeplinesc24:

1. Funcţia de orientare axiologică – prin explicarea obiectivelor se realizează o orientare a elevilor către valorile educaţionale, pe care dorim să şi le însuşească;

2. Funcţia predictivă (de anticipare a rezultatelor) – indicarea performanţelor dezirabile;

3. Funcţia evaluativă – obiectivele constituie şi un reper în funcţie de care apreciem dacă ceea ce trebuia realizat s-a realizat;

4. Funcţia de organizare şi reglare a procesului didactic – oferă criterii referenţiale pentru dirijarea acţiunilor didactice.

Obiectivul dă sens şi semnificaţie activităţii didactice. Stabilirea sa nu presupune însă doar o decizie cu privire la natura modificării de comportament urmărită, ci şi o decizie privind condiţiile în care se va realiza învăţarea, tipul de învăţare, strategia adoptată, adică situaţia în care se va realiza obiectivul (R. Gagne). Dacă obiectivele unei activităţi didactice nu sunt bine realizate şi corect definite, ne vom confruntа inevitabil cu două consecinţe negative25:

1} lipsa de claritate asupra evoluţiei dorite a elevilor; 2) dificultatea de a evalua rezultatele acţiunii educative.

Prin definirea atentă a obiectivelor profesorul determină performanţa la care trebuie să ajungă elevul, planifică adecvat paşii pe care acesta îi va face pentru a atinge respectiva performanţă şi îşi

asigură o bază obiectivă pentru evaluare.

24 Constantin Cucoş: Pedagogie, p. 48 – 49.

25 Gilbert de Landsheere, Vivian de Landsheere: Definirea obiectivelor educaţiei, p. 14.

Definirea obiectivelor se realizează în funcţie de performanţele la care elevii trebuie să ajungă, performanţe care vizează schimbări de comportament exprimate în termeni de „capacităţi" dobândite.

„Obicăivele instrucţionale descriu clasa performanţelor care pot fi utilizate pentru a stabili dacă respectiva capacitate umană a fost învăţată" 26

Capacităţile pe care instruirea îşi propune să le formeze sunt exprimate, de obicei, în termeni de performanţe şi specificate ca „obiective comportamentale" sau „obiective performative".

O capacitate indică ceea ce ştie sau ceea ce poate să facă un elev. Competenţa sa într-un anumit domeniu este apreciată în funcţie de anumite capacităţi dobândite prin învăţare. În cadrul fiecărei discipline de studiu pot fi distinse obiective ce descriu capacităţi, corelate cu categorii de comportament centrate pe trei domenii: cognitiv, afectiv, psihomotor.

Tipuri de capacităţi învăţate

(R. M. Gagne, L.J. Briggs, 1977, p. 36)

Tipul capacităţii	Funcţia
Categoria performanţei	
Deprinderea intelectuală	Componentă a învăţării şi gândirii ulterioare
	Manifestarea operaţiei intelectuale într-o aplicare specifică
Strategia cognitivă	Controlează comportamentul elevului în învăţare şi gândire
	Rezolvarea unei varietăţi de probleme
Informaţia verbală	Indică direcţii pentru învăţare. Ajută la transferul învăţării
	Stabilirea sau comunicarea informaţiei
Deprinderea Tiotrică	Mediază performanţele motorii
	Realizarea activităţii motorii într-o varietate de contexte
Atitudi mea	Modifică alegerea de către individ a unei acţiuni

Alegerea unui mod de acţiune faţă de o clasă de obiecte, persoane, evenimente

Robert M. Gagne, Leslie J. Briggs: Principii de design al instruirii, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977, p. 102.

Fiecare din aceste categorii de capacităţi învăţate sunt demonstrate şi mediază sau fac posibile diferite tipuri de performanţe observabile sau comportamente dobândite. Obiectivele descriu un produs, rezultatul aşteptat al instruirii, schimbarea ce se va realiza în urma învăţării la nivelul comportamentului elevilor.

O serie de teoreticieni ai educaţiei, precum Bloom sau Gagne, au definit obiectivele în termeni comportamentali, deoarece întotdeauna se învaţă în sensul unei schimbări de comportament. Robert M. Gagne a distins opt clase de comportament dobândit27:

1. Învăţarea de semnale;
2. Învăţarea stimul-răspuns;
3. Învăţarea prin înlănţuire;
4. Asociaţiile verbale;
5. Învăţarea prin discriminare;
6. Învăţarea noţiunilor;
7. Învăţarea regulilor;
8. Rezolvarea de probleme.

Definirea obiectivelor presupune stabilirea rezultatelor, pe care ne aşteptăm să le obţină elevii. Putem stabili dacă ei au învăţat sau nu ceva observând rezultatul comportamentului lor, rezultat numit în mod convenţional „obiectiv comportamental".

Alţi autori, cum ar fi Robert Ebel, Elliot Eisner sau P.D. Mitchell28, au criticat modalitatea de definire a obiectivelor instrucţionale exclusiv în termeni de comportamente observabile, relevate de un indicator extern, ca fiind în principiu insuficientă, neadecvată şi chiar nerealizabilă în practică. Nu toate obiectivele urmărite pot sau trebuie să fie definite în termeni comportamentali, pentru că performanţele implicate pot fi stări interioare sau procese neobservabile (de exemplu înţelegerea). Există teme sau lecţii în predarea cărora nu se urmăresc comportamente specifice observabile la toţi elevii şi posibil de supus controlului instrucţional convergent, din simplul motiv că s-ar supralicita în direcţia conformismului, ceea ce ar conduce la îngrădirea creativităţii (R. Ebel). Unele atitudini, de exemplu, nu pot fi identice

27 Robert M. Gagne: Condiţiile învăţării, Editura Didactică şi Pedagogică. Bucureşti, 1975.

28 Vezi: Probleme de tehnologie didactică (coord. Eugen P. Noveanu), Editura

Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.

În toate privinţele. Există materii, cum sunt şi cele socio-umane, unde se caută răspunsuri noi, creatoare, fapt pentru care nu pot fi uşor identificate comportamentele particulare ce trebuie formate. În acest caz, programele de instruire trebuie să conducă la comportamente şi rezultate (deprinderi complexe) ce nu pot fi prevăzute (E. Eisner). Ca abilitate de a gândi sau acţiona, capacitatea implică mult mai mult decât „prezentarea organizată a informaţiilor sau o programă comportamentală planificată", care prevăd ca elevii să prezinte cunoştinţe sau să îndeplinească acţiuni în mod uniform, demonstrând o performanţă finală specifică unui anumit domeniu. Bagajul de cunoştinţe al unui elev, susţine P.D. Mitchell, trebuie să caracterizeze mai mult felul lui de a privi realitatea şi să cuprindă modul de participare care se înrădăcinează într-o formă de gândire, caracteristică conştiinţei sale. Într-o astfel de perspectivă, capacitatea reflectă mai degrabă procesul total al participării, decât o performanţă finală.

Criticile aduse definirii obiectivelor instrucţionale în termeni comportamentali, obligă la o abordare mai nuanţată a finalităţilor educaţiei. dar şi a procesului însuşi. Cu toate acestea, în practica didactică curentă este necesară definirea obiectivelor în termenii comportamentului precis observabil şi măsurabil, deoarece un comportament specificat, ca rezultat final al unei secvenţe de instruire, permite simultan profesorului şi elevilor să-şi organizeze şi să conducă activitatea de învăţare.

Obiectivul major al studierii disciplinelor socio-umane în liceu este formarea personalităţii elevului pe baza unor criterii valorice de natură ştiinţifică, umanistă sau moral-civică. Implicându-se activ în descoperirea de sine, a naturii umane în general şi a interacţiunilor sociale cu ceilalţi, elevul îşi va însuşi principalele tematici ale reflecţiei asupra omului şi societăţii. Prin dezvoltarea unor competenţe: gândire creatoare, capacitate de analiză, sinteză, abstractizare, generalizare, concretizare, argumentare, evaluare, aplicare, limbaj de specialitate, tehnici de lucru specifice, deprinderi de muncă intelectuală etc, elevul

ajunge să-şi structureze un sistem axiologic, care îl va ajuta în conturarea propriei concepţii despre lume şi viaţă. Studierea disciplinelor socio-umane asigură tinerilor instrumentele necesare formării şi dezvoltării unor deprinderi şi atitudini intelectuale, care vor sta la baza dobândirii unei autentice culturi umaniste. Educaţia prin intermediul acestor discipline contribuie la pregătirea generală şi fundamentală a individului, asigurându-i orizontul cultural şi capacităţile intelectuale necesare oricărei dezvoltări şi activităţi.

Obiectivele predării disciplinelor socio-umane se înscriu pe coordonatele idealului educaţional, care, aşa cum am văzut anterior, vizează formarea personalităţii tinerilor conform cerinţelor dezvoltării individuale şi sociale:

„Marile revoluţii în plan individual şi social sunt condiţionate de manierele diferite de a ne raporta la fondul cultural" 29

Manifestându-se ca fiinţe deschise către toate aspectele existenţei umane, individuale şi sociale, elevii au ocazia să abordeze coerent şi sistematic probleme de natură filosofică, socială, psihologică, economică, politică, moral-civică. Firește, fiecare disciplină socio-umană se referă la o anumită categorie de fenomene şi procese, pe care le sistematizează şi le explică, urmărindu-se obiective specifice realizabile în situaţii educative organizate pe parcursul unui an şcolar. Valorificând potenţialul lor interdisciplinar şi integrator, elevii vor putea să-şi formeze o imagine comprehensivă despre ei înşişi şi despre societate, vor putea înţelege legăturile dintre gândire şi acţiune, condiţionările acţionale şi instituţionale etc, pentru a deveni cetăţeni informaţi, capabili să emită cu competenţă judecăţi de valoare, să participe la dialog şi acţiune socială.

În predarea disciplinelor socio-umane se urmăresc următoarele categorii de obiective:

1. Obiective cognitive:

— Însuşirea cunoştinţelor specifice disciplinei.

2. Obiective cognitiv-formative:

— Dezvoltarea capacităţilor de cunoaştere (atenţie, memorie, gândire critic reflexivă, imaginaţie, creativitate);

— Utilizarea corectă a conceptelor şi a informaţiei factuale; capacitatea de a opera cu acestea;

— Autonomizarea propriului demers cognitiv;

— Formarea propriei concepţii despre lume.

3. Obiective afective (atitudinale):

— Formarea convingerilor şi sentimentelor morale;

— Formarea şi exprimarea părerilor personale;

29 A.N. Whitehead: The Aims of Education, p. 2.

— Aprecierea şi valorizarea diferitelor moduri de gândire şi acţiune;

— Reflectarea critică asupra prejudecăţilor şi stereotipiilor proprii şi ale altora.

4. Obiective acţionale:

— Dezvoltarea deprinderilor (abilităţilor) intelectuale: studiu independent, investigaţie, calcul, aplicare;

— Selectarea şi aplicarea strategiilor de rezolvare a problemelor;

— Capacitatea de a realiza aplicaţii;

— Dezvoltarea competenţelor de comunicare (dialog, dezbatere, negociere, rezolvare de conflicte);

— Dezvoltarea şi utilizarea competenţelor necesare în participarea la viaţa socială (decizie, responsabilitate etc).

Multe cadre didactice îşi reprezintă obiectivele, în funcţie de care proiectează şi organizează instruirea, sub forma unei ierarhii, în prim plan situându-se achiziţia cunoştinţelor:

1. cunoştinţe;

2. priceperi şi deprinderi;

3. aptitudini şi capacităţi intelectuale.

Noile orientări ale învăţământului impun o schimbare a ierarhiei obiectivelor, după cum urmează:

1. aptitudini şi capacităţi intelectuale;

2. priceperi şi deprinderi;

3. cunoştinţe.

Preocuparea pentru sporirea continuă a volumului de cunoştinţe însuşite de către elevi, din diferite domenii, nu mai corespunde învăţământului actual. Cantitatea de informaţii creşte într-un ritm extrem de rapid, antrenarea învăţământului în urmărirea acestei creşteri fiind Practic irealizabilă. Accentul se pune pe aspectul formativ, elevul să înveţe cum să stăpânească şi să utilizeze informaţia, folosindu-se de aptitudinile şi capacităţile pe care şcoala i le-a dezvoltat. Această deplasare de accent nu presupune însă o ignorare a cunoştinţelor şi a rolului pe care acestea îl au, deoarece chiar formarea

şi dezvoltarea aptitudinilor şi capacităţilor se realizează prin intermediul lor, în cadrul Proceselor de învăţare.

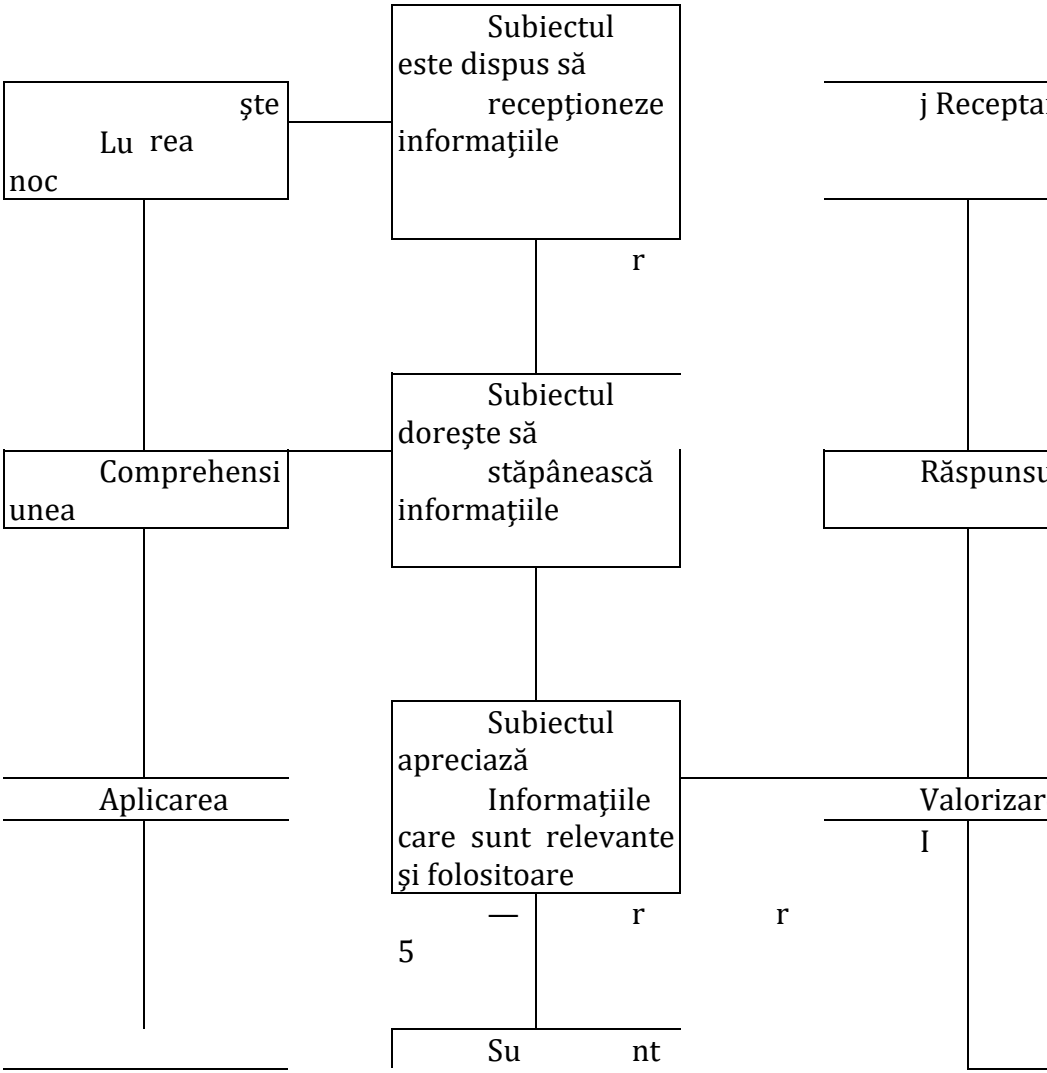
Pot fi puse în evidenţă activităţile datorită cărora cel ce învaţă îşi desăvârşeşte educaţia, situaţiile în care astfel de activităţi se vor realiza în vederea formării unui comportament.

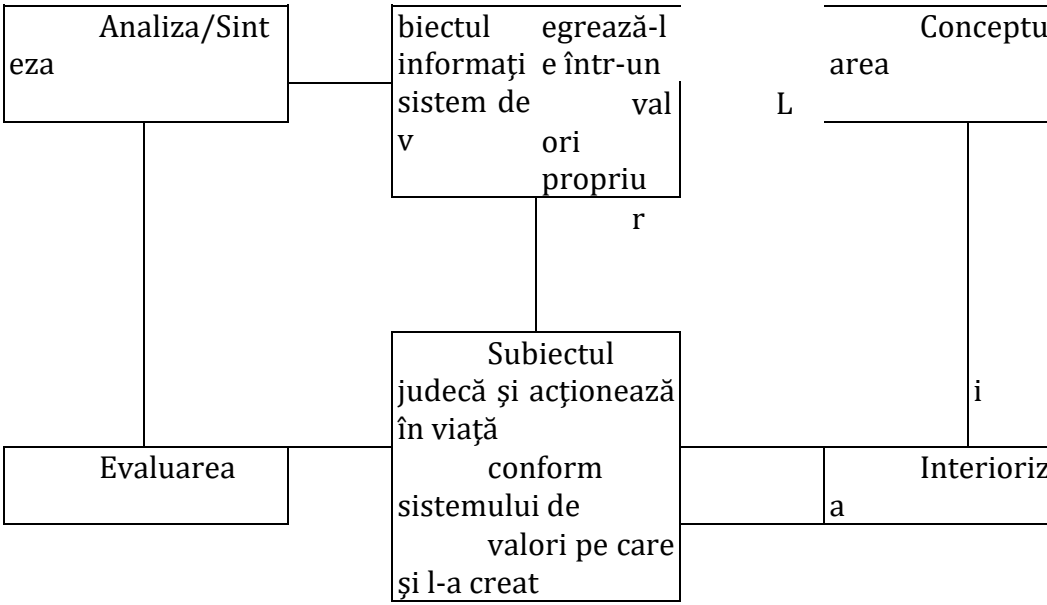
Domeniu! cognitiv

Integrarea obiectivelor

(Franz E. Williams)

Domeniul afecK





48

Disciplinele socio-umane structura şi dezvoltarea competenţelor conform noului cumculum

Accesul la informaţii/

cunoştinţe referitoare la om şi societate

T

Deprinderi/competenţe de obţinere a informaţiei. Lectură-studiu-receptare

Organizarea şi utilizarea informaţiei

— I

Deprinderi/competenţe de ordin cognitiv: Analiza, Clasificarea, Interpretarea, Rezumarea, Sintetizarea, Evaluarea

Deprinderi/competenţe de luare a deciziei

Deprinderi/competenţe de ordin metacognitiv Strategii de soluţionare a unei probleme; autoevaluarea şi automonitorizarea demersului cognitiv

Exprimarea persoanei

Exprimarea părerilor/ convingerilor personale. Adaptarea la context şi situaţii

Comunicare Argumentare Dialog social

Relaţionarea/

Interacţiunea de grup

I

Exersarea unor roluri diferite în cadrul unor activităţi pe grupe. Participarea la stabilirea scopurilor sau regulilor grupului

Participarea la dezbatere, negociere, alegere a liderului, rezolvarea conflictelor, realizarea climatului afectiv pozitiv de grup

Participarea la viaţa socială, economică, politică

Acceptarea şi îndeplinirea unor sarcini sau responsabilităţi în mod liber. Recunoaşterea situaţiilor în care este nevoie de acţiune socială

I

Informarea despre temele de actualitate.

Decizia privind acţiunile potrivite în diferite situaţii

Influenţarea persoanelor şi instituţiilor pentru soluţionarea unor probleme sociale. Respectarea legalităţii, ordinii sociale, dreptăţii şi libertăţii, drepturile omului

Taxonomia obiectivelor cognitive după B.S. Bloom

Clasele de comportament	Competenţele
I. Cunoaşterea (achiziţie de cunoştinţe)	— Cunoaşterea elementelor specifice şi izolabi particulare de la care se porneşte apoi în construirea u abstracte de cunoaştere – cunoaşterea căilor şi m elementele specifice, adică de a le organiza, studia, a metodele de cercetare, standardele de apreciere, stru internă) – cunoaşterea elementelor generale şi a abstr teorii specifice domeniului)
II. Comprehensiunea	— Tratarea, adică înţelegerea pusă în evidenţă p care un mesaj se parafrazează sau se redă dintr-un lim formă de comunicare în alta – interpretarea, adică exp unui mesaj, ceea ce implică o redistribuire, o reo perspectivă asupra lui – extrapolarea, adică extind tendinţelor dincolo de datele existente, pentru a consecinţe, efecte etc.

III. Aplicarea	— Folosirea abstracţiilor în situaţii particulare ş concrete
IV. Analiza	— Identificarea elementelor incluse într-un mesaj stabilirea legăturilor şi interacţiunilor dintre elementele ş părţile mesajului – identificarea principiilor de organizar şi structurare a mesajului
V. Sinteza	— Producerea unui mesaj prin care se încearc transmiterea ideilor, impresiilor, experienţelor elaborarea unui plan de acţiune sau set de informaţii car să corespundă sarcinii ce îi revine elevului – derivare unui set de relaţii abstracte, pentru a clarifica sau explic date specifice sau fenomene, ori pentru deducerea d afirmaţii şi relaţii pornind de la propoziţii de bază
VI. Evaluarea	— Aprecierea critică asupra valorii materialului în raport cu criterii interne (precizie logică, consistenţă, etc. – aprecierea critică asupra valorii materialului în raport c criterii externe

Taxonomia obiectivelor afective (Bloom, Hastings, Madaus)

Clasele de comportament	Competenţele
I. Receptarea (participarea)	— Conştientizarea: în situaţii adecvate elevul să conştient de ceva, să ţină seama de o situaţie, un fenome stare de lucruri etc. – dispoziţia de receptare: elevul nu ca să evite, ci doreşte să ia cunoştinţă de ceva, să-i aco atenţie – atenţie dirijată sau preferenţială, orientată s perceperea şi selectarea stimulilor care interesează
II. Reacţia (răspunsul)	— Asentimentul de a reacţiona la o sugestie, l cerinţă – dorinţa de a răspunde, de a participa – satisfacţia a răspunde şi reacţia emoţională ce o însoţeşte (plăce savoare, bucurie)

III. Aprecierea (valorizarea)	— Acceptarea unei valori atribuite unui obie fenomen, comportament etc. – preferinţa pentru o valoa care nu este doar acceptată, ci dorită şi căutată deoare individul îşi identifică comportamentul cu ea
IV. Organizarea	— Conceptualizarea unei aprecieri (valori), ca permite elevului să raporteze o apreciere la cele pe care e le-a format sau sunt în curs de formare – organizar sistemului de aprecieri (valori), acestea fiind ordona sintetizate cu scopul de a obţine o nouă apreciere sau complex de evaluări de ordin superior, ceea ce ajută formarea unei concepţii
V. Caracterizarea prin apreciere (valorică)	— Ordonarea generalizată, care conferă o consisten internă sistemului de atitudini şi aprecieri – caracterizar (autocaracterizarea) globală, la acest nivel se regăs obiective care se referă la propriul punct de vedere asup lumii, propriul Weltanschauung

Operaţionalizarea obiectivelor

Pornind de la obiectivele generale, specifice unei anumite discipline, se pot stabili cu ajutorul procedurilor de operaţionalizare obiectivele concrete, imediat observabile şi măsurabile, pentru fiecare lecţie care se predă elevilor. Operaţionalizarea obiectivelor reprezintă o transpunere a obiectivelor generale în obiective concrete, precizându-se comportamentele cognitive, afective şi psihomotorii ce urmează a fi dobândite în cadrul unei activităţi didactice, ca semn că învăţarea dorită a avut loc.

„Obiectiv operaţional este acel obicăiv definit în mod concret şi relativ precis, care pe plan educativ declanşează acele acţiuni a căror înfăptuire duce la progres în cunoaştere, la dezvoltarea deprinderilor şi aptitudinilor, deci la dezvoltarea cognitivă în general, precum şi la dezvoltarea afectiv-emoţională şi caracterial-acţională a personalităţii elevului" O

Prin stabilirea obiectivelor operaţionale se precizează competenţele şi performanţele la care elevii trebuie să ajungă în urma desfăşurării unei activităţi. A operaţionaliza, precizează Ioan

Cerghit31, înseamnă a efectua două operaţii indispensabile:

1. derivarea din obiective generale a unor obiective concrete, specifice;

2. traducerea efectivă a acestora în planul acţiunii şi aplicaţiei directe, adică în comportamente observabile.

Aceasta presupune a determina ceea ce vor învăţa elevii în cadrul îndeplinirii unor sarcini concrete, dar şi condiţiile în care se va realiza învăţarea.

Predarea disciplinelor socio-umane vizează cu deosebire obiective de natură cognitivă şi afectivă, cele psihomotorii fiind mai puţin implicate. Pentru stabilirea obiectivelor din domeniul cognitiv putem porni de la taxonomia realizată de către B.S. Bloom în lucrarea Taxonomy

30 Miron Ionescu: Lecţia între proiect şi realizare, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

1982, p. 134.

31 Ioan Cerghit: Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă, p. 75.

of educaţional Obiectives (1956). Am redat anterior această taxono-mie, căreia i-am adăugat competenţele fiecărei clase de comportament şi verbele de acţiune corespunzătoare. Vom prezenta de asemenea taxonomia obiectivelor afective realizată de către B.S. Bloom, J.T. Hastings şi G.F. Madaus în volumul colectiv Handbook on Formative and summative evaluation of Student Learning (1971).32

În cazul disciplinelor socio-umane operaţionalizarea obiectivelor în termeni de comportamente imediat observabile şi măsurabile, aşa cum a fost înţeleasă de autori precum F.R. Mayer, R Kibler, L. Barker, D. Miles este mai dificil de realizat decât în cazul disciplinelor formalizate. Aceşti autori consideră că un obiectiv poate fi operaţionalizat numai dacă vizează un comportament direct observabil şi măsurabil, care poate fi evaluat riguros, precis şi obiectiv. Prin obiectivele comportamentale se insistă asupra măsurabilităţii. Disciplinele socio-umane conţin însă cunoştinţe a căror însuşire de către ei evi nu poate fi evaluată decât combinând criterii cantitative şi calitative.

„Convingerile şi valorile sunt acelea care se integrează în personalitatea afectivă a publicului, care se manifestă în acest domeniu cu o anumită permanenţă care determină, într-o situaţie dată, o atitudine putând să ajungă la un răspuns sau la un comportament” 33

Interiorizarea unor valori şi formarea unor convingeri nu sunt imediat observabile şi direct măsurabile. Structurile euristice proprii disciplinelor socio-umane, bazate pe obiective de transfer şi de exprimare, presupun combinarea criteriilor cantitative şi calitative în evaluarea unor performanţe comportamentale, dificil de apreciat prin măsurare în perspectiva sarcinilor imediate.

Nu toate obiectivele pot fi operaţionalizate, cel puţin aşa cum prevede strategia operaţionalizării preconizată de Mager sau Miles: exprimarea lor în termeni comportamentali direct observabili şi măsurabili în cadrul strict al diferitelor secvenţe de predare-învăţare. Se operaţionalizează cu precădere obiectivele din domeniul cognitiv, excepţie

Vezi în acest sens şi voi. Probleme de tehnologie didactică (coord. Eugen

P. Noveanu), Editura Didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1977. L D'Hainaut: Programe de învăţământ şi educaţie, p. 164.

făcând cele care vizează rezolvarea de probleme pe căi euristice şi stimularea creativităţii, întrucât acestea oferă elevului posibilitatea de a da un răspuns personal, cu elemente de originalitate ce nu pot fi prevăzute şi nici standardizate sau uniformizate, dar pot fi perfectibile în timp.

Obiectivele din domeniul afectiv, motivaţional sau caracterial, care sunt concomitent atât premise cât şi efecte ale procesului didactic, nu pot fi operaţionalizate în sens clasic magerian, deoarece se referă la capacităţi şi trăsături complexe a căror formare, dezvoltare şi integrare se realizează în intervale mari de timp, după interiorizarea semnificaţiilor valorice ale mai multor activităţi şi situaţii educative. Putem preda la disciplina „Filosofie", de exemplu, imperativul categoric kantian, urmărind deopotrivă obiective de natură cognitivă şi afectivă (atitudinală). Vom prezenta elevilor, în scopul cunoaşterii, o problemă filosofică, dar vom căuta totodată să le formăm o atitudine privitoare la modul în care trebuie trataţi semenii noştri. Comportamentul lor moral se va forma însă într-un timp mai îndelungat, pe parcursul mai multor activităţi instructiv-educative.

Formarea atitudinilor şi integrarea valorilor sunt fenomene lente şi deci nu pot fi imediat observabile şi controlabile, cum este cazul unui număr mare de activităţi cognitive. D'Hainaut distinge trei niveluri ale activităţii afective sau atitudinale:

1. Activităţi referitoare la formarea unei convingeri sau a unei valori;

2. Activităţi referitoare la aplicarea efectivă a unei convingeri existenţiale sau evaluative şi a unei valori instrumentale sau terminale;

3. Activităţi referitoare la organizarea convingerilor şi a valorilor (ierarhizare, combinare, rezolvarea conflictelor între valori sau convingeri incompatibile).

Controlul formării atitudinilor şi al integrării convingerilor şi valorilor este dificil de realizat. Obiectivele afective vizează comportamente care rareori au ocazia de a se manifesta în situaţii reale sau care nu pot fi observate în mod direct de către profesor.

„... pe când activităţile cognitive au fost definite în mod operaţional, pornind de la elemente observabile (obiect, produs) şi de la cvasi-observabile (achiziţie a subiectului, operatori puşi în acţiune), activităţile afective nu vor putea fi specificate într-un mod atât de operaţional, deoarece produsul lor (comportament şi efect) nu este, adeseori, decât potenţial, ceea ce înseamnă că nu se poate lega într-un mod strict produsul cu situaţia şi cu operatorii puşi în acţiune, fără să se alieneze libertatea elementară, care trebuie să rămână la dispoziţia celui educat, atât cu privire la conştiinţa sa, cât şi cu privire la alegerea propriului «eu»" 4

Activitatea afectivă nu poate fi definită prin produsul său direct observabil şi măsurabil, aşa cum se întâmplă cu majoritatea activităţilor cognitive, ci prin efectul său potenţial. Atitudinile formate pe baza unor valori sau convingeri reprezintă un comportament potenţial, posibil de manifestat într-o situaţie dată.

Dincolo de dificultăţile de operaţionalizare, obiectivele afective constituie intenţionalităţi permanente în cadrul sarcinilor didactice curente, cu atât mai mult cu cât este imposibil de disociat cognitivul de afectiv. Separarea lor pe „domenii" distincte este artificială, în practica instructiv-educativă curentă orice situaţie didactică reală comportă, în principiu, o componentă cognitivă şi una afectivă. Pe tot parcursul activităţii şcolare se urmăreşte sensibilizarea elevilor pentru valori, cultivarea dorinţei lor de a şi le interioriza, formarea capacităţii de selecţie şi apreciere, a atitudinilor pozitive şi a convingerilor etc.

Posibilităţile de operaţionalizare a obiectivelor se diminuează atunci când se urmăreşte cultivarea creativităţii, atitudinilor,

convingerilor, aşa cum se întâmplă deseori în predarea disciplinelor socio-umane. Obiectivele care pun în evidenţă un sentiment, o emoţie, acceptarea sau refuzul unor valori sau judecăţi de valoare, calităţile caracterului sau conştiinţei nu pot fi operaţionalizate în sens magerian.

Pot fi puse însă în evidenţă activităţile datorită cărora cel ce învaţă îşi desăvârşeşte educaţia, situaţiile în care astfel de activităţi se vor realiza în vederea formării unui comportament.

Atunci când sunt solicitaţi să enunţe obiectivele pe care le urmăresc, profesorii oferă de cele mai multe ori răspunsuri foarte generale, de

L. D'Hainaut: Programe de învăţământ şi educaţie, p. 163.

genul: elevul urmează să ştie ceva, să înţeleagă ceva, să aprecieze ceva. O astfel de enunţare nu constituie o bază suficientă pentru proiectarea şi realizarea activităţii. Mai mult, formularea prea generală a obiectivelor lecţiei, face aproape imposibilă o evaluare adecvată a rezultatelor obţinute.

Enunţarea obiectivelor unei lecţii este o operaţie complexă şi relativ dificilă, deoarece nu se precizează numai rezultatele ce dorim să le obţinem, ci şi circumstanţele în care se va realiza performanţa prefigurată. În formularea completă a unui obiectiv operaţional, consideră de Landsheere35, este necesar să se ţină seama de următoarele:

1. Cine va produce comportamentul dorit;
2. Ce comportament observabil va dovedi că obiectivul este atins;
3. Care va fi produsul acestui comportament (performanţa);
4. În ce condiţii trebuie să aibă loc comportamentul;
5. Pe temeiul căror criterii ajungem la concluzia că rezultatul este satisfăcător.

RobertM. Gagne stabileşte următoarele elemente componente ale enunţului36:

1. Un verb care desemnează o acţiune observabilă;
2. O descriere a clasei de stimuli la care urmează să se răspundă;
3. Precizarea obiectului folosit de către elev în cadrul acţiunii (de ce se va folosi);
4. O descriere a clasei de răspunsuri corecte.

După R.F. Mager, formularea obiectivelor instrucţionale necesită37:

1. Identificarea performanţei finale pe care instruirea încearcă să o realizeze;

2. Descrierea condiţiei importante în care aşteptăm să se producă comportamentul dorit;

35 Gilbert de Landsheere. Vivian de Landsheere: Definirea obiectivelor educaţiei, p. 203.

36 Robert M. Gagne: Condiţiile învăţării, p. 281.

37 Robert F. Mager: Preparing obiectives for programmed instruction, Palo Alto, California, 1962, p.127.

3. Descrierea nivelului de realizare a performanţei, necesar pentru ca aceasta să fie acceptată.

Dacă obiectivele instruirii sunt enunţate ţinându-se seama de aceste cerinţe, performanţele la care se referă pot fi observate cu uşurinţă şi devine posibilă evaluarea realizării lor. Luând în considerare cerinţele precizate de către autorii invocaţi anterior, putem avea următoarea formulare standard:

„La sfârşitul activităţii top elevii puşi în situaţia de… /având acces la… / după citirea textului… / utilizând… etc, vor fi capabili să…; obiectivul se consideră atins dacă…”

Exemple:

1). La sfârşitul activităţii toţi elevii puşi în situaţia de a analiza structura „noţiunii” vor fi capabili să definească elementele componente ale acesteia; obiectivul va fi atins dacă este analizată corect structura unei noţiuni oarecare, luată ca exemplu;

2). La sfârşitul activităţii toţi elevii, utilizând cunoştinţele acumulate despre „temperament” vor putea explica locul acestuia în structura personalităţii; obiectivul se consideră atins dacă se va explica de ce temperamentele nu sunt susceptibile de a fi apreciate ca bune sau rele;

3). La sfârşitul activităţii toţi elevii, solicitaţi să abordeze problematica mobilităţii sociale vor fi capabili să distingă tipurile de mobilitate; obiectivul va fi atins dacă se va opera o comparaţie între mobilitatea pe verticală şi cea pe orizontală;

4). La sfârşitul activităţii toţi elevii, rezolvând un set de probleme date, vor reuşi să aplice formulele de calcul ale profitului şi ale ratei profitului; obiectivul se consideră atins dacă vor rezolva 2 din cele 5 probleme date;

5). La sfârşitul activităţii toţi elevii, analizând independent

textul lui Pascal din manual, vor putea identifica concepţia acestuia despre om; obiectivul este considerat atins dacă au fost detectate ideile principale şi interpretate corect metaforele întâlnite în text;

6). La sfârşitul activităţii toţi elevii, în baza cunoştinţelor dobândite, vor putea elabora un eseu intitulat „Pot intra în conflict dreptatea şi libertatea individuală?"; obiectivul se consideră atins dacă sunt respectate cerinţele de redactare ale eseului.

Când enunţăm obiectivele operaţionale ale unei lecţii este necesar să respectăm anumite exigenţe:

— Obiectivul trebuie să vizeze activitatea elevilor şi nu pe aceea a profesorului;

— Fiecare obiectiv va viza o singură operaţie şi nu un comportament compozit, dificil de analizat şi evaluat;

— Se oferă spre învăţare doar ceea ce este fundamental, esenţial în domeniul respectiv;

— În enunţul obiectivului se va descrie situaţia în care are loc acţiunea, condiţiile de realizare a sarcinii şi de evaluare a ei;

— Se stabileşte clar şi precis performanţa la care vor ajunge elevii la sfârşitul activităţii;

— Se precizează nivelul realizării performanţei, nu ne propunem performanţe maximale pentru toţi elevii unei clase şi nici nu folosim aceleaşi criterii de reuşită pentru toate clasele (abordare diferenţiată);

— Precizarea „toţi elevii" este necesară, deoarece se consideră că sub 95% începe ineficacitatea instruirii;

— Trebuie să ne asigurăm că obiectivele stabilite sunt în acord cu programa de învăţământ şi realizabile în timpul pe care îl avem la dispoziţie, motiv pentru care nu ne putem propune mai mult de cinci obiective pentru o activitate;

— Exprimarea comportamentelor preconizate de obiectiv se face cu ajutorul verbelor de acţiune şi nu prin verbe considerate „intelectualiste" (a şti, a înţelege), care sunt prea generale, chiar prea vagi; verbele care exprimă acţiunea explicită sunt lipsite de ambiguitate atunci când comunică unei alte persoane performanţele observabile, astfel încât să se poată ajunge cu uşurinţă la concluzia că obiectivul propus a fost realizat.

Operaţionalizarea obiectivelor are o pondere însemnată în efortul de proiectare şi realizare a instruirii, ceea ce nu înseamnă că

procesul instructiv educativ trebuie privit doar prin prisma unor rezultate măsurabile, pe care ne-am propus, în mod conştient, să le obţinem. Putem determina, ca formatori, chiar dacă nu întotdeauna intenţionat, achiziţii care nu figurează în manuale şi programe şcolare. Putem influenţa comportamentul şi personalitatea elevului prin acte independente de obiectivele predării unor discipline anume. Să oferi un model de personalitate elevilor tăi, iată un exemplu elocvent în acest sens.

Bibliografie:

Bloom, Benjamin S.: Taxonomy of Educaţional Obiectives, Handbook I: Cognitive Domaine, David McKay Company Inc., New York, 1971.

Bloom, Benjamin S.; Hastings, Thomas J.; Madaus, George F.: Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, McGraw Hill Book Company, 1971.

Bontaş, Ioan: Pedagogie, Editura ALL, Bucureşti, 1996.

Bruner, Jérôme S.: Toward a Theory of [nstruction, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1966.

Cerghit, Ioan: Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.

Cucoş, Constantin: Pedagogie, Editura Polirom, Iaşi, 1996.

Gagne, Robert M.: Condiţiile învăţării, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975.

Gagne, Robert M.; Brigg, Leslie J.: Principii de design al instruirii, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.

D'Hainaut, L. (coord.): Programe de învăţământ şi educaţie, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.

D'Hainaut, L.: Les fins aux obiectifs de l'education, Labor Nathan, Bruxelles-Paris, 1977.

Ionescu, Miron: Lecţia între proiect şi realizare, Editura Dacia, Cluj-Napo-ca, 1982.

Ionescu, Miron; Radu, Ioan: Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995.

Jinga, Ion; Negreţ Ioan: învăţarea eficientă, Editura Technis, Bucureşti, 1994.

Landsheere, Gilbert de; Landsheere, Vivian de: Definirea obiectivelor educaţiei, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979.

Mager, Robert F.: Preparing Obiectives for Programmed Instruction, Palo Alto, California, Fearon Publishing Inc… 1962.

Noveanu, Eugen P. (coord.): Probleme de tehnologie didactică, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1911.

Tyler Robert W.: Some Persistent Questions on the Defining of Ohjeăives, în voi. „Defining Educaţionalls Obiectives", Ed. CM. Lindvall, University of Pittsburg Press, 1964.

Whitehead. Alfred N.: The Aims of Education, Ernest Benn Limited. London, 1962.

Cap. V: ASPECTE METODOLOGICE ALE PROCESULUI INSTRUCTIV – EDUCATIV

„Profesorul care vorbeşte într-o oră mai mult decât toţi elevii la un loc nu este pe drumul cel bun".

Raymond Ball

Consideraţii generale

Prin termenul „metodologie" desemnăm ansamblul metodelor şi procedeelor utilizate în procesul instructiv-educativ. Organizarea acţiunii binomului educaţional profesor-elev presupune identificarea unor căi sau modalităţi optime de execuţie a operaţiilor implicate în învăţare, ce urmează să fie utilizate în realizarea obiectivelor propuse. Metodele sunt demersuri teoretico-acţionale de predare – învăţare – evaluare, menite să asigure cu maximă eficienţă dobândirea cunoştinţelor şi formarea capacităţilor proiectate la nivelul obiectivelor, precum şi evaluarea lor. Ele servesc, aşadar, scopurilor cognitive şi formative ale educaţiei.

Plasarea elevului într-o situaţie de învăţare presupune o anumită modalitate de a proceda la realizarea sarcinii, o metodă prin care să se dobândească ceea ce este prefigurat în obiective. Ca modalităţi de acţiune, unele metode îl solicită mai mult pe profesor (prelegerea, expunerea), altele mai mult pe elev (exerciţiul, lectura individuală sau colectivă), iar altele presupun acţiuni didactice care antrenează deopotrivă profesorul şi elevii (problematizarea, abordarea euristică). În şcoala veche elevul era privit îndeosebi ca fiind pasiv, dar receptiv, actul cunoaşterii reducându-se, în cele mai multe cazuri, la o simplă înregistrare a informaţiilor comunicate de profesor, fără să se pună accent pe dezvoltarea structurilor cognitive şi reflectorii individuale. Verbalismul excesiv al educaţiei clasice, steril şi ineficient, continuă totuşi să fie îmbrăţişat şi astăzi de multe cadre

didactice, care ignoră unul din principiile de bază ale didacticii moderne: învăţarea prin acţiune. Expunerea poate sprijini şi îndruma învăţarea, dar în multe situaţii o face prost, deoarece:

„Unii elevi sau studenţi n-au cunoştinţele prealabile necesare, alţii nu sunt atenţi, iar alţii se pot plictisi; majoritatea pot lua notiţe care, după cât se ştie, constituie o activitate absolut inutilă şi cu totul străină de învăţare. Ideea că funcţiile esenţiale ale comunicării orale pot fi mutate din situaţia «convorbirii pe buturugă a profesorului şi elevului» în sala de prelegeri este destul de lipsită de sens".

Cercetările psihopedagogice au pus în evidenţă, printr-o analiză comparativă a rezultatelor, eficienţa metodelor activ-participative, prin utilizarea cărora elevul nu mai este doar un simplu receptor, ci şi obiect al cunoaşterii şi acţiunii, ceea ce nu înseamnă însă că metodele expozitive îşi pierd cu totul din importanţă. Didactica modernă pledează pentru un învăţământ activ-dirijat. Autori precum Galperin, Piaget, Gagne au pus în evidenţă faptul că dezvoltarea intelectuală a copilului se produce prin acţiuni, prin utilizarea în învăţare a unor procedee care cultivă gândirea creatoare, imaginaţia, iniţiativa, responsabilitatea faţă de sarcini, capacitatea de cooperare.

O lecţie activă se sprijină pe metode şi procedee active, fructificând nevoia spontană de activitate a copilului, pe care îl eliberează de constrângere şi îl asociază la propria lui formare.39 învăţarea trebuie să exercite o influenţă profundă asupra personalităţii elevilor, dezvoltându-le capacităţile de cunoaştere şi viaţa emoţională. Metodele activ-participative, subliniază Jean Piaget, au drept rezultat educarea auto-disciplinei şi a efortului voluntar, promovează interesul, activitatea spontană, munca independentă etc.

38 Robert M. Gagne: Condiţiile învăţării, p. 315 – 316.

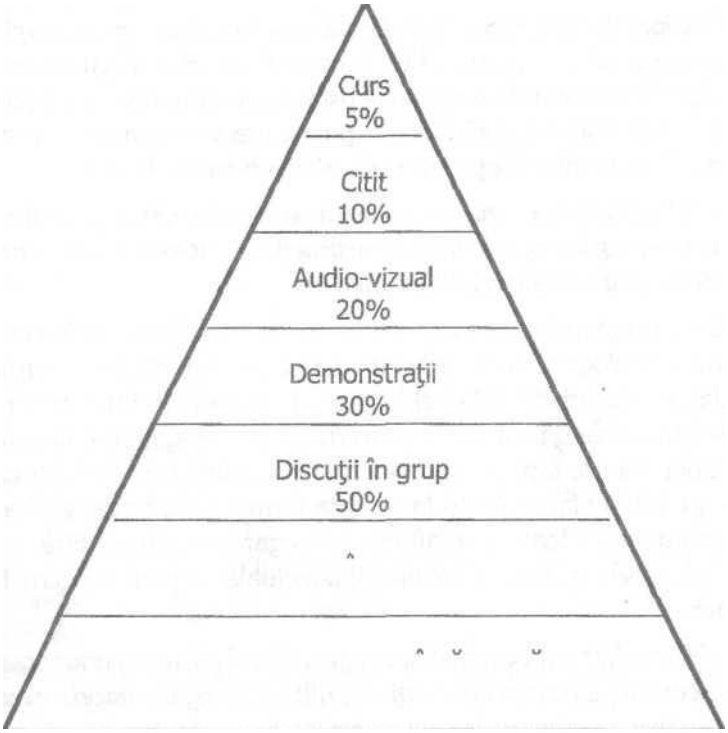
39 Fernand Mory: Travail individuel. Travailpar équipe, Armand Colin, Paris.

1971, p. 10.

Piramida învăţării

Punere în aplicare 70%

Transmiterea cunoştinţelor învăţate către alţii 90%



„... o educaţie a descoperirii active a adevărului este superioară unei educaţii care constă doar în a-i dresa pe subiecţi pentru a vrea prin acte de voinţă, prealabil controlate şi a şti prin adevăruri pur şi simplu acceptate" 40

Transmiterea adevărului se realizează mai bine prin acţiuni personale, dirijate de profesor, decât prin procedee de simplă repetiţie a ceea ce s-a primit şi înregistrat. O astfel de învăţare nu este posibilă decât utilizând metode care pun în joc activităţile proprii, creatoare ale elevilor şi îi determină să participe activ la elaborarea cunoştinţelor ce urmează să fie însuşite. Fundamentul lor este asigurat de noile principii didactice şi de progresele psihologiei cognitive şi ale psihologiei învăţării, care ne oferă date despre natura şi mecanismele învăţării, structurile cognitive şi operaţionale ale psihicului elevului.

„Metodele noi sunt cele care ţin seama de natura proprie a copilului şi fac apel la legile construcpei psihologice ale individului şi la legile dezvoltării lui" 41

Ele se opun metodelor expozitive centrate pe discursul în care profesorul monologhează ex-cathedra, acest gen didactic fiind considerat „pedagogie teroristă" (Michel Lobrot). Interesul elevilor

pentru lecţie creşte atunci când profesorul procedează la o angajare a fiecăruia în descoperirea (de fapt redescoperirea) cunoştinţeloi. Activizarea elevilor, pentru a-i face părtaşi la propria formare, nu se va realiza dacă profesorul procedează prin afirmare – negare – explicare fără a utiliza forţele lor psihice într-o dinamică intelectuală continuă şi echilibrată. De aceea:

„Metodele active se situează pe primul plan al pedagogiei creativităţii, pe când exerciţiul (drill) pedagogic, metodele expozitive sau demonstrative, constând în transmiterea unor cunoştinţe primite de-a gata, nu pot cel mult decât să construiască automatisme disponibile". 42

40 Jean Piaget: Psihologie şi pedagogie, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974, p. 26.

41 ibidem, p. 121.

42 Roger Mucchielli: Metode a Aive în pedagogia adulţilor, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982, p. 85.

Elevii învaţă mai bine dacă sunt antrenaţi într-o acţiune, se simt implicaţi şi sunt motivaţi la un nivel superior. Activitatea profesorului îşi schimbă expresia, el îşi păstrează rolul conducător, dar devine mai mult un animator, catalizator şi îndrumător al activităţii elevilor. Expunerile sale îşi au menirea lor, dar rezumându-se la astfel de prestaţii nu va obţine eficienţa dorită.

Nu vom căuta, în cele ce urmează, să facem o prezentare exhaustivă a tuturor metodelor didactice, aflate într-o continuă diversificare şi nuanţare. Vom prezenta doar principalele metode folosite în predarea disciplinelor socio-umane.

Metode activ – participative

1) Problematizarea. Datorită efectelor sale instructiv-educative, problematizarea este considerată una dintre cele mai valoroase metode ale didacticii moderne. Ea îşi găseşte utilizarea în toate împrejurările în care se pot crea situaţii-problemă, ce urmează a fi soluţionate prin cercetare şi descoperire de noi adevăruri (Ioan Cerghit). Profesorul nu comunică elevilor cunoştinţe de-a gata elaborate, ci îi pune într-o situaţie de cercetare, pentru a rezolva problema cu care se confruntă. Prin „problemă didactică" înţelegem o dificultate pe care elevul nu o poate soluţiona decât prin implicare şi căutare, în cadrul unei activităţi proprii de cercetare. Este vorba, mai exact, de o situaţie special organizată de către profesor, în care elevii

caută să depăşească dificultăţile întâlnite, dobândind cunoştinţe şi experienţe noi, consolidându-şi priceperile şi deprinderile.

Creând o situaţie problemă oferim elevului posibilitatea să depăşească acea practică şcolară, care presupune învăţarea pur şi simplu a unor cunoştinţe nu întotdeauna înţelese, determinându-l să caute prin efort propriu soluţia, orientându-se după anumite repere. În acest fel, învăţarea nu mai constituie o imitare pasivă, ci un proces intelectual activ, asemănător cu cercetarea ştiinţifică. Datorită potenţialului său activizator – subiectul cunoscător se raportează activ la materialul de studiat – metoda problematizării dezvoltă schemele operatorii ale gândirii, antrenează aptitudini creatoare, asigură motivarea intrinsecă a învăţării, captează atenţia şi mobilizează la efort, declanşează interesul cognitiv şi pregăteşte elevul pentru independenţă în gândire. Elaborarea soluţiilor presupune capacitate de a raţiona, supleţe în gândire, imaginaţie şi inventivitate, toate acestea jucând un rol deosebit de important în procesul de construire a soluţiilor (ideilor). Căutând să soluţioneze situaţia – problemă elevii îşi vor pune în joc toate forţele lor intelectuale, ingeniozitatea şi capacitatea de muncă independentă. Cu cât elevul se va implica mai mult în activitate, demonstrându-şi aptitudinile, cu atât va obţine rezultate mai bune (W. Okon). Dar, în ce constă metoda problematizării?

Elevii sunt puşi în faţa unei dificultăţi teoretice, care produce în mintea lor o stare conflictuală între experienţa cognitivă dobândită anterior şi elementul de noutate şi surpriză, necunoscutul cu care se confruntă. Conflictul intelectual pozitiv apare între ceea ce ştie şi ceea ce nu ştie elevul, atunci când se află într-o situaţie – problemă, care îi provoacă curiozitate, nedumerire, incertitudine, nelinişte şi dorinţa de a învinge obstacolul. Există lipsuri în sistemul său de cunoştinţe şi acest fapt îl determină să caute şi să descopere cunoştinţe sau procedee de acţiune care să-l scoată din impas. Problema este o „structură cu date insuficiente", cum o defineşte Wincenty Okon43, elevului revenindu-i sarcina de a completa această structură, analizând elementele date, legăturile cunoscute şi necunoscute dintre ele, căutând elementele care lipsesc. În orice problemă există ceva cunoscut (dat) şi ceva necunoscut, rezolvarea constând în aflarea elementului necunoscut.

„A produce cunoaştere nu înseamnă a o inventa. Înseamnă a o

organiza în felul ei, pentru a produce un sens care să fie sensul propriu, cel al cunoaşterii, dar un sens care se poate răspândi fără niciun fel de pierdere în transformările de cunoaştere şi de informaţie. Sunt, aşadar, grade diferite de producere şi de consumaţie, mai ales în toate demersurile de învăţare. Dar a face să primeze producţia de cunoaştere, înseamnă a se acorda un loc preponderent subiectului de instruit".

4 Wincenty Okon: învăţământul problematizat în şcoala contemporană, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978, p. 50.

44 Georges Lerbet: Leflon etl ecoher. La culture duparadoxe, Editions Universitaires, Paris, 1990, p. 115.

Rezolvarea de probleme nu constituie doar un simplu exerciţiu de aplicare a unor achiziţii dobândite anterior, ea trebuie privită ca o „rezolvare productivă de probleme" (Robert M. Gagne). Pentru aceasta este nevoie însă de îndrumarea permanentă a profesorului, care prezintă datele problemei, ajută la reactualizarea unor informaţii necesare, oferă sugestii de ordin metodic, orientează activitatea elevilor, cu scopul de a uşura înţelegerea şi rezolvarea.

Structura activităţii de rezolvare a unei situaţii-problemă cuprinde următoarele faze principale:

1) prezentarea dificultăţii din care trebuie să ieşim şi analizarea sa;

2) adunarea şi selectarea informaţiilor relevante; efectuarea de raţionamente (deducţii, inducţii, analogii, apel la modele);

3) elaborarea soluţiei posibile şi evaluarea ei; se acceptă dacă este satisfăcătoare;

4) sistematizarea şi consolidarea cunoştinţelor dobândite;

Exemplu:

Utilizarea metodei problematizării în predarea lecţiei de filosofie „Liberul arbitru". În aplicarea metodei putem distinge următoarele momente:

1) Profesorul prezintă situaţia-problemă: contradicţia dintre existenţa unor constrângeri de neocolit, impuse de autoritatea divină şi libertatea umană; elevul percepe problema şi îşi stabileşte primii indici orientativi, reamintindu-şi modul în care filosofii stoici au rezolvat o astfel de contradicţie;

2) Elevul desfăşoară o activitate independentă: studiază şi restructurează datele problemei; pe de o parte, acceptând

atotputernicia lui Dumnezeu gândirea creştină accentua constrângerile la care oamenii trebuie să se supună, pe de altă parte, nu putea să nu recunoască oamenilor un anumit grad de libertate;

3) Elevul caută soluţii posibile la problema în discuţie, propriile judecăţi fiind raportate la cunoştinţele dobândite prin analiza şi compararea textelor din manual (eventual şi alte surse bibliografice) aparţinând unor autori precum Toma din Aquino, Metodiu de Olimp, Ioan Damaschinul;

4) Se descoperă soluţia şi se realizează o evaluare a ei; se compară variantele de răspuns (soluţiile) oferite de către filosofii menţionaţi cu critica adusă de către Fr. Nietzsche;

5) Noile cunoştinţe dobândite sunt sistematizate şi consolidate, eventual şi prin efectuarea unor aplicaţii propuse în manual, la sfârşitul capitolului.

Cunoştinţele dobândite prin efort propriu, în cadrul învăţării prin problematizare, sunt păstrate mai mult timp în memorie şi stăpânite mult mai bine de către elevi.

Etapele pe care le parcurg profesorul şi elevii într-o secvenţă de instruire prin problematizare

(Miron Ionescu, 1995, p. 161)

Activitatea profesorului
Activitatea elevilor
Descrie situaţia problemă
Studiază problema dată

Oferă informaţii suplimentare
Consultă pe profesor

Studiază surse teoretice
ZZ I
Studiază surse practico – metodologice

Oferă îndrumări privind valorificarea informaţiei obţinute
Analizează materialul faptic
Sintetizează materialul faptic i
Descoperă corelaţii / legităţi
Elaborează variante de rezolvare
I

Confruntă / compară diferitele variante

L

Aleg soluţia optimal

2) Abordarea euristică. Este o metodă a dialogului, care stimulează şi dirijează activitatea de învăţare a elevilor, incitaţi prin întrebări la descoperirea adevărului. Urmând şirul unor întrebări bine puse, care le direcţionează efortul cognitiv, elevii se antrenează într-o sarcină de cunoaştere. La noile cunoştinţe se va ajunge realizând o investigaţie în sfera informaţiilor pe care deja le posedă şi valorificând propria experienţă de cunoaştere (Ioan Cerghit). Răspunsurile la întrebările puse sunt cele presupuse şi aşteptate de către profesor.

În practica didactică se caută instituirea unui dialog veritabil între profesor şi elevi, de aceea abordarea-euristică este o metodă frecvent utilizată în predarea disciplinelor socio-umane. Valenţele sale formative sunt multiple: stârneşte curiozitatea şi interesul, trebuinţa de cunoaştere, antrenează şi dezvoltă capacităţile intelectuale, solicită inteligenţa productivă, spontaneitatea etc.

Abordarea euristică constă, în esenţă, în faptul că folosindu-se de o succesiune de întrebări puse cu abilitate şi în alternanţă cu răspunsurile primite, profesorul îi invită pe elevi să sondeze propriul univers cognitiv, să facă conexiuni astfel încât să ajungă la descoperirea unor noi cunoştinţe. Punerea unei întrebări nu este semnul obligatoriu al necunoaşterii, ceva din ceea ce se caută este anunţat prin chiar punerea întrebării, care predetermină de multe ori soluţia.45 întrebarea rezultă dintr-un fond de cunoştinţe iniţial ştiute. Abordarea euristică presupune un schimb de păreri privind tema în discuţie, încheiat prin sesizarea unor relaţii cauzale şi a unor trăsături caracteriale, prin formularea unor concluzii şi generalizări de către elevi, omologate de către profesor.

Exemplu:

Disciplina: „Economie" – Lecţia: Statul în economia de piaţă

Scopul: Aprecierea modului în care statul este obligat să se implice în derularea procesului economic;

Abordarea euristică în predarea acestei lecţii presupune o serie de întrebări, pe care profesorul le va adresa elevilor:

În ce calitate se manifestă statul în economia de piaţă?

Care sunt ipostazele implicării statului în economia de piaţă?

La ce niveluri se realizează această implicare?

45 Constantin Cucoş, Pedagogie, p. 98.

Care este opinia populaţiei şi a agenţilor economici cu privire la această implicare?

De ce este limitată implicarea statului în economia de piaţă?

Sub îndrumarea profesorului, elevii vor căuta să răspundă la aceste întrebări raportându-se la experienţa cognitivă dobândită anterior, cu privire la:

— Caracteristicile economiilor moderne;

— Sistemul economiei de piaţă;

— Proprietatea şi libera iniţiativă;

— Reglementarea juridică a concurenţei;

— Înlăturarea dezechilibrelor din economie (şomaj, inflaţie, fluctuaţii ciclice).

Pornind de la cunoştinţele dobândite în învăţarea acestor teme, elevii vor putea răspunde solicitării profesorului, descoperind noile cunoştinţe, presupuse de tema aflată în discuţie.

Recursul la modul de abordare euristic necesită o deosebită pregătire şi măiestrie pedagogică. Succesul său depinde de respectarea anumitor condiţii:

1) Succesiunea întrebărilor trebuie minuţios şi logic stabilită;

2) în funcţie de situaţie se va folosi tipul potrivit de întrebări: reproductive, reproductiv – cognitive, ipotetice, divergente, convergente, de evaluare etc.

— Întrebările reproductive servesc la reactualizarea cunoştinţelor însuşite, în scopul verificării;

— Întrebările reproductiv – cognitive sunt utilizate în scopul reactualizării unor informaţii, pe baza cărora sunt obţinute altele noi;

— Întrebările ipotetice sunt utilizate în vederea determinării ipotezei de lucru;

— Întrebările convergente, care îi determină pe elevi să realizeze analize, sinteze, comparaţii, explicaţii, asociaţii de idei;

— Întrebările divergente, care îndrumă gândirea elevilor pe traiectorii inedite, pun în evidenţă diversitatea soluţiilor etc.

— Întrebările de evaluare, prin care li se solicită elevilor emiterea unor judecăţi de valoare.

3) Întrebările se formulează corect, clar şi concis din punct de vedere ştiinţific şi gramatical;

4) Dacă este necesar, se vor adresa întrebări ajutătoare sau

suplimentare, pentru a uşura înţelegerea, elaborarea răspunsului, corectarea răspunsurilor greşite etc;

5) întrebările trebuie să fie accesibile şi variate, adresate în aşa fel încât să stimuleze gândirea şi creativitatea elevilor;

6) Se va evita ca întrebările să sugereze răspunsul aşteptat şi nu vor solicita răspunsuri monosilabice de tipul „da" sau „nu";

7) Întrebările se adresează întregului grup (clasă) şi apoi se stabileşte elevul care să dea răspunsul, în felul acesta va fi activată întreaga clasă;

8) Nu se pun întrebări voit greşite sau încuietoare, deoarece acestea pot bloca sau induce în eroare elevii;

9) Se lasă suficient timp de gândire între întrebare şi răspuns;

10) Nu se acceptă răspunsuri pripite, superficiale şi eronate, ele trebuie să fie clare, inteligibile şi pe cât posibil complete;

11) Răspunsurile se dau individual şi nu în cor, pentru a putea fi percepute şi evaluate corect;

12) Elevul nu va fi întrerupt, pentru a se evita inhibarea, cu excepţia cazurilor când răspunsul este în afara întrebării sau incorect;

13) Se oferă posibilitatea tuturor elevilor să participe la dezbaterea problemelor;

Într-o lecţie realizată prin metoda abordării euristice este indicat ca profesorul să creeze cât mai multe situaţii în care se pot adresa întrebări care să genereze frământări şi căutări, să solicite iniţiativă, acţiune, efort intelectual personal, spontaneitate etc.

3) învăţarea prin descoperire. Deşi mai greu de aplicat decât celelalte metode, învăţarea prin descoperire are un rol formativ deosebit, în ipostaza de subiect al cunoaşterii, elevul va căuta printr-o activitate proprie, independentă să descopere adevărul refăcând drumu'! elaborării cunoştinţelor, căci, aşa cum arată Jean Piaget, pe parcursul cercetării procesul gândirii se produce la elevi într-o manieră asemănătoare cu dezvoltarea pe care o cunoaşte în activitatea omului de ştiinţă, cu toate că cele două tipuri de activităţi diferă în conţinut şi în scopurile pe care le urmăresc. Operaţiile cognitive la care se face recurs sunt asemănătoare, ca şi unele obiective urmărite, fapt pentru care elemente din metodologia ştiinţei pot fi adaptate specificului activităţii şcolare.

Metoda învăţării prin descoperire nu trebuie confundată cu problematizarea. Dacă în cazul problematizării accentul se pune pe

declanşarea şi crearea unor situaţii de învăţare, a căror descriere am realizat-o anterior, în cazul descoperirii elevii se vor folosi, de ceea ce în psihologia învăţării se numeşte „principiul încercării şi erorii”.

Elevul desfăşoară o intensă activitate independentă de descoperire a adevărului. Firește, el nu descoperă adevăruri noi pentru omenire, ci doar pentru sine. Fiecare nouă achiziţie presupune însă un recurs la o experienţă dobândită anterior, la cunoştinţe şi scheme operatorii mai vechi. Este o învăţare realizată prin cercetare, prin investigaţie independentă sau dirijată de profesor, care oferă explicaţii şi ilustrări. De exemplu, în cadrul lecţiilor de filosofie elevii au posibilitatea să descopere adevăruri noi prin analiza de text, însoţită de alte modalităţi de informare, pot realiza apoi corelaţii, comparaţii, sinteze, aplicaţii.

În funcţie de relaţia ce se stabileşte între cunoştinţele dobândite anterior şi cele care urmează să fie însuşite, putem distinge următoarele tipuri de descoperire:

1) Descoperirea inductivă: pe baza unor cunoştinţe particulare sunt dobândite cunoştinţe cu un grad mai mare de generalitate;

Exemplu:

Pornind de la exemple de viaţă concrete, elevii vor putea stabili ce diferenţă există între legalitate şi dreptate;

2) Descoperirea deductivă: pornind de la cunoştinţe cu un grad de generalitate mare se ajunge la cunoştinţe particulare sau cu un grad de generalitate mai mic;

Exemplu:

Folosind legile generale ale silogismului se va demonstra, pentru figura a patra silogistică, dacă premisa majoră este afirmativă, minora este universală?

3) Descoperirea analogică: se utilizează acel tip de raţionament care se bazează pe o comparare între cel puţin două lucruri, în privinţa faptului că posedă anumite însuşiri comune. Pe această bază, dacă se constată că unul dintre ele are o însuşire suplimentară, nedetectată încă la celălalt, se conchide că şi acesta are însuşirea respectivă. Raţionamentul prin analogie este doar plauzibil, deoarece concluzia este probabilă sub aspectul valorii sale de adevăr.

Exemplu:

a) Wittgenstein explică unitatea lumii pornind de la asemănările de familie sau de la caracteristicile unei legături de felul firului de lână

(Filosofie).

b) Dacă lumea pare o întruchipare a perfecţiunii, atât din punct de vedere natural, cât şi din punct de vedere moral (Leibniz), atunci armonia caracterizează nu numai natura, ci şi relaţiile dintre oameni (Filosofie).

c) Sistemul social este asemănător unui organism viu. Funcţionalitatea, care caracterizează un organism viu, este o caracteristică proprie şi sistemului social (Sociologie).

4) Discuţia colectivă. Este o metodă deosebit de atractivă în predarea-învăţarea disciplinelor socio-umane. Ea se prezintă ca un schimb reciproc, organizat şi constructiv de impresii, informaţii, aprecieri, păreri şi propuneri axat pe o temă studiată, un fapt particular sau exemplu ilustrativ. Elevii se antrenează cu multă uşurinţă în astfel de discuţii şi încearcă împreună să-şi clarifice anumite aspecte legate de problematica aflată în studiu. Discuţia colectivă este o modalitate eficientă de a le stimula gândirea, imaginaţia, creativitatea. Realizarea sa depinde de formarea capacităţii elevilor de a dialoga în cadrul activităţilor didactice curente.

5) Munca în grup. Sub îndrumarea profesorului, care proiectează activitatea, o coordonează şi îndrumă, elevii se antrenează într-o activitate comună, de colaborare, în scopul rezolvării unei sarcini de instruire. Activitatea în grup are o eficienţă ridicată, deoarece inteligenţa şi efortul individual se îmbină cu inteligenţa şi efortul întregului grup. Este de la sine înţeles că potenţialul unui grup este net superior potenţialului fiecăruia dintre membrii săi. Numeroase cercetări întreprinse (W. Doise, J.M. Monteil) au pus în evidenţă faptul că cooperarea este mult mai productivă decât competiţia. Din acest motiv, recursul la activitatea în grup ca metodă de predare-învăţare este tot mai frecventă. Achiziţiile fiecărui elev depind de dinamici colective şi de formele relaţionale pe care acestea le presupun, deoarece favorizează organizarea gândirii în mod operativ, schimbul de idei, spiritul critic etc.

Învăţarea prin cooperare se realizează după următorul plan:

— Prezentarea şi analizarea temei;
— Distribuirea sarcinilor de lucru membrilor grupului;
— Elevii se documentează cercetând sursele informative;
— Se fac aprecieri estimative privind rezultatele probabile;
— Rezolvarea sarcinii şi obţinerea rezultatelor;

— Discutarea, completarea, corectarea, compararea rezultatelor în cadrul grupului şi prezentarea lor în faţa clasei;

— Judecarea, evaluarea şi aprecierea rezultatelor.

Exemplu:

Disciplina „Filosofie" – Lecţia „Drepturile omului" Profesorul va împărţi elevii clasei în grupuri de lucru (2 – 3 membri) şi va da ca sarcină pentru fiecare grup, de analizat şi interpretat câte un articol din „Declaraţia Universală a drepturilor omului". Elevii vor căuta, prin efort comun, să stabilească despre ce fel de drept (pozitiv sau negativ) este vorba, cum se respectă acesta la noi în ţară, dacă pot fi invocate exemple de nerespectare a sa, dacă el este aplicat oriunde şi oricând etc. După realizarea sarcinii, fiecare grup va prezenta celorlalţi concluziile demersului întreprins, antrenându-se în discuţii frontale asupra temei aflată în dezbatere.

Prin activitatea în grup se realizează ceea ce numim „învăţare socială", în cadrul căreia sunt însuşite şi dezvoltate comportamente individuale şi sociale de natură cognitivă, afectivă şi morală. Schimbul de idei, posibil datorită cooperării, are un efect stimulativ şi contribuie la atingerea unor performanţe superioare. Rolul profesorului constă în iniţierea, informarea, reglarea şi, în final, aprecierea activităţii desfăşurate de fiecare grup.

6) Studiul de caz. Această metodă constă în analizarea şi dezbaterea unei situaţii particulare problematice în care se află un individ, grup social sau o instituţie. Studiul de caz permite elevilor o confruntare directă cu situaţii reale reprezentative.

Exemple de situaţii reale, autentice, care pot constitui un studiu de caz:

— Încălcarea drepturilor şi libertăţilor unei anumite persoane;

— Eşecul unei firme ce desfăşoară activităţi lucrative;

— Impactul unor fenomene sociale sau economice asupra unei persoane sau instituţii;

— Identificarea portretului temperamental al unui coleg.

Metoda studiului de caz are un pronunţat caracter formativ. Solicitând o intensă activitate individuală sau de echipă, contribuie la dezvoltarea capacităţilor intelectuale ale elevilor puşi în situaţia de a analiza fapte sau evenimente, de a oferi soluţii de rezolvare şi de a lua decizii eficiente.

Trepte de parcurs în prelucrarea unui caz

(Ioan Cerghit, 1980, p. 204)

Sesizarea situaţiei cazului (înţelegerea cu claritate a situaţiei existente)		→prezentarea cazului. procurarea informaţiilor necesare →sistematizarea →analiza situaţiei de fapt	— Întrebări adresate profesorului — documentare în teren — studierea surselor scrise
I			
Stabilirea variantelor de soluţionare		→descoperirea cauzelor şi legităţilor acestuia	
I	t	— elaborarea nucleului probabil (a problemei esenţiale)	
Luarea hotărârii		— 1→realizarea unei confruntări a variantelor	
		→compararea lor valoni variantelor →precizarea unei ierarhii a variante	
Susţinerea hotărârii		1→luarea notarăm	

78

7) Brainstormingul. Este o metodă de stimulare a creativităţii în cadrul unor discuţii, dezbateri, atunci când se urmăreşte formarea la elevi a unor calităţi imaginative, creative şi chiar a unor trăsături de personalitate (spontaneitatea). Metoda „asaltului de idei" are drept principală caracteristică separarea procesului producerii ideilor de procesul de valorizare a lor, care are loc ulterior. De aceea, această metodă se mai numeşte şi „filosofia marelui Da", întrucât pe moment este reţinută orice idee, se acceptă tot ceea ce se produce sub aspect ideatic. Asaltul de idei se bazează pe deblocarea mecanismului capacităţii creative, prin abrogarea, pentru moment, a evaluării

imediate a ideilor emise. Are loc în acest fel o eliberare a imaginaţiei creatoare, prin anularea temporară a cenzurii intelective.

O lecţie bazată pe această metodă începe prin enunţarea de către profesor a unei probleme, după care se solicită elevilor soluţii, fără o preocupare imediată pentru validitatea lor.

Exemplu:

Cum îl putem cunoaşte pe Dumnezeu?

Scopul principal îl reprezintă enunţarea a cât mai multe puncte de vedere. Nimeni nu are voie să ironizeze, critice sau să contrazică părerile colegilor. Evaluarea soluţiilor se face după un interval de timp, prin selectarea şi compararea ideilor viabile sau prin combinarea acestora în complexe explicative sau operaţionale adecvate, pentru problema pusă.

8) Algoritmizarea. În rezolvarea unei sarcini se urmează, adeseori, o succesiune de operaţii sau secvenţe riguros ordonate. Algoritmul reprezintă un număr de indicaţii precise, cu privire la operaţiile ce trebuie efectuate succesiv pentru realizarea sarcinii (W. Okon).

Forma algoritmilor poate fi diferită:

— Reguli de calcul economic;

— Scheme de desfăşurare a unei activităţi de rezolvare a unei probleme;

— Schema de desfăşurare a unei analize de text filosofic;

— Modalităţi de grupare şi clasificare a unor însuşiri, fenomene, procese, după un criteriu dat.

Exemplu:

Disciplina „Logică” – Metoda matriceală de stabilire a validităţii inferenţelor cu poziţii compuse.

Avem argumentul (raţionamentul) lui Platon a cărui validitate urmează să o demonstrăm:

„Dacă Homer spune adevărul despre zei, atunci eroii erau fii ai zeilor şi, în plus, eroii au comis multe fapte condamnabile. Dar eroii nu erau fii ai zeilor şi ei nu au comis fapte condamnabile, de unde urmează că Homer nu spune adevărul despre zei”.

Metoda matriceală presupune următorul algoritm de rezolvare:

1) Stabilim schema de inferenţă a raţionamentului:

$A \rightarrow B$

$A \rightarrow C$

— B & – C

2) Stabilim formula corespunzătoare schemei de inferenţă:

& (p – r) & (-q & – r) l-ţi

3) Construim un tabel de adevăr, în care se înscriu, în coloane succesive de la stânga la dreapta, toate variabilele propoziţionale, negaţiile lor şi fiecare formulă aflată în structura formulei date, începând cu cele mai simple, continuând cu cele mai complexe şi, în cele din urmă, formula dată;

4) Dăm valori de adevăr variabilelor propoziţionale astfel încât să avem toate combinaţiile posibile de adevăr şi fals;

5) Se calculează valoarea de adevăr a fiecărei formule, în funcţie de combinaţiile valorilor de adevăr ale variabilelor propoziţionale;

6) Apreciem dacă formula corespunzătoare raţionamentului este validă sau nu;

t Î 0.	D. 1 1 or!				
t 1	or 1	0	0	0	0	0
0* 0* !		0	0	0	0	0

I	1!	1-* H		—	0
t &	I-H	0 H	— 1	1 –	l-H
	0	0	0	0	l-l H
0* I	0	—!	0		0 1
1	0	0 1	1 –	1-I	0
	1!	ţ	— 1	1 –	0
or	1 – 1	0 [	—	0 H	—
a	l-l H	—	0	0	1

81

Argumentul lui Platon este valid, deoarece formula este o implicaţie.

În însuşirea cunoştinţelor prin algoritmizare, elevii parcurg o cale bine precizată. Se formează, în acest fel, prototipuri de gândire şi acţiune, care devin mijloace pentru rezolvarea altor probleme, această metodă fiind prezentă în interiorul oricărei alte metode, ce se desfăşoară după reguli de factură algoritmică.

9) Exerciţiul. Este o metodă folosită în toate tipurile de activităţi didactice: lecţii de comunicare, fixare şi consolidare, formare a priceperilor şi deprinderilor, recapitulare şi sinteză, muncă independentă. Exerciţiul constă în executarea de către elevi a unor acţiuni de învăţare (mentale sau motrice), în mod conştient şi repetat, în vederea fixării şi consolidării cunoştinţelor dobândite, formării şi dezvoltării priceperilor şi deprinderilor intelectuale şi aplicative.46 Nota definitorie a exerciţiului constă în aplicarea unor algoritmi de rezolvare în contexte variate. Prin repetare se formează automatisme de gândire şi acţiune, care asigură temeinicie şi randament sporit învăţării.

Există mai multe tipuri de exerciţii: 47

După funcţia pe care o îndeplinesc:

a) Exerciţii reproductive: recunoaşterea unui algoritm de rezolvare, după modelul oferit de profesor, fără a solicita gândirea creativă a elevului;

b) Exerciţii creative: solicită spiritul de iniţiativă şi gândirea creativă, pe fondul unor priceperi şi deprinderi deja formate;

c) Procedeul sinectic: constă în familiarizarea elevilor cu elementele necunoscute ale problemei şi apoi detaşarea acestora de ceea ce a devenit cunoscut, pentru a privi problema din altă perspectivă, stabilind mai multe variante de soluţionare:

Ţinând seama de etapa formării deprinderilor, exerciţiile pot fi:

a) Exerciţii de iniţiere (introductive): se folosesc la începutul activităţii, cu scopul de a familiariza elevii cu receptarea şi aplicarea cunoştinţelor;

46 Ioan Bontaş: Pedagogie, p. 157.

47 ibidem.

b) Exerciţii curente: constau în executarea repetată a unor operaţii (acţiuni), pentru fixarea şi consolidarea cunoştinţelor dobândite şi formarea priceperilor şi deprinderilor.

c) Exerciţii recapitulative sau de verificare: urmăresc restructurarea materiei sau evaluarea;

Exerciţiul didactic contribuie la adâncirea înţelegerii celor predate, consolidarea cunoştinţelor şi deprinderilor, dezvoltarea operaţiilor mintale, sporirea capacităţii operatorii, realizarea feedbackului, controlul achiziţiilor.

10) Tema de cercetare şi eseul filosofic. Sub îndrumarea profesorului, elevii pot elabora lucrări cu caracter ştiinţific pe o temă prestabilită, lucrări care urmează să fie prezentate în cadrul activităţilor didactice curente, cercurilor, simpozioanelor şi sesiunilor de comunicări ştiinţifice organizate pentru elevi. Efortul depus în abordarea unei probleme se concretizează într-o lucrare ce urmează a fi prezentată. Subiectul se găseşte într-o situaţie autentică de cercetare şi acţiune, care permite testarea şi verificarea capacităţilor sale intelectuale şi a aptitudinilor creatoare.

Realizarea unei teme de cercetare reclamă parcurgerea mai multor faze:

— Precizarea problemei;

— Formularea ipotezelor;
— Culegerea informaţiei;
— Alegerea soluţiei;
— Argumentarea soluţiei;
— Evaluarea soluţiilor alternative;
— Redactarea lucrării.

Cerinţe metodologice de redactare:

— Formularea cu claritate a problemei;

— Problema nu trebuie simplificată, pentru a nu-şi pierde sensul;

— Luarea în considerare şi evaluarea punctelor de vedere divergente;

— Folosirea corectă a conceptelor;

— Atitudine critică în raportarea la diferitele puncte de vedere;

— Argumentare solidă;

— Stăpânirea literaturii de bază;

— Încurajarea iniţiativei, lăsând elevilor cât mai multă libertate de rezolvare prin ei înşişi;

— Alegerea metodelor şi a tehnicilor de lucru adecvate;

— Profesorul se manifestă ca un îndrumător, consultant, for de avizare.

Eseul este o modalitate de lucru cu elevii foarte des utilizată, mai ales în studierea disciplinei Filosofie", dar nu numai. Eseul constituie o „încercare" de a ordona, explica, interpreta datele unei probleme dintr-o perspectivă personală, care are de partea sa argumente, dar nu încă certitudini48. Ca modalitate de expresie, eseul este, intermediar între simpla expunere de păreri şi studiul sistematic, în care fiecare părere este riguros argumentată. În elaborarea sa se afirmă un punct de vedere original, în jurul căruia se organizează datele cunoscute ale problemei. Cerinţele metodologice de redactare sunt prezentate în manualul de „Filosofie" şi nu vom insista aici asupra lor. Menţionăm doar că practica eseului poate da rezultate deosebite în cazul elevilor care posedă un bagaj de cunoştinţe filosofice şi de cultură generală mulţumitor, apetenţă pentru lectură, capacităţi intelectuale, îndeosebi aptitudini creatoare. Practica eseului contribuie nu numai la dezvoltarea creativităţii şi lărgirea orizontului cultural, ci şi la dezvoltarea gândirii reflexive, care îi va ajuta pe elevi să depăşească prejudecăţi, concepţii rigide, afirmându-şi fără restricţii

libertatea de gândire şi exprimare.

11) Lectura individuală şi reflecţia personală. Reprezintă una din principalele activităţi de muncă independentă, prin care se realizează descifrarea unui text, preluarea şi înmagazinarea informaţiilor, evaluarea şi aprecierea lor. O tehnică fundamentală de muncă intelectuală întreprinsă în scopul perfecţionării profesionale şi cultivării continue a personalităţii (autoeducaţia). În măsura în care manualele şcolare vor presupune tot mai multe elemente de cercetare şi aplicare, recursul la această metodă este din ce în ce mai frecvent, cu influenţe benefice asupra performanţelor, calităţii şi eficienţei învăţării şi perfecţionării. Ca modalitate de învăţare independentă, lectura individuală asigură însuşirea unor modalităţi şi procedee de documentare, investigare.

4 Andrei Marga: Introducere în metodologia şi argumentarea filosofică, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1992, p. 13.

cercetare, îmbogăţirea şi aprofundarea cunoştinţelor, formarea şi dezvoltarea capacităţilor intelectuale. Eficienţa sa depinde de: 49

— Formarea capacităţii de a selecta cele mai importante date;

— Îmbinarea studiului notiţelor de la lecţie, cu studiul nemijlocit al manualului şi surselor bibliografice;

— Completitudinea şi temeinicia studiului;

— Ritm de studiu adecvat;

— Consemnări sistematice.

Lectura independentă este însoţită adeseori de elaborarea unor:

a) Rezumate: sinteză dezvoltată a ideilor principale, esenţiale dintr-o lucrare, în ordinea tratării lor;

b) Conspecte: o prezentare de ansamblu a conţinutului parcurs;

c) Fişele de lectură: modalitate sintetică de consemnare a temei abordate, ideilor principale şi reflecţiilor personale, modalităţilor de argumentare, etc.

d) Referate: prezentarea ideilor esenţiale dintr-o lucrare sau mai multe lucrări apropiate tematic;

e) Recenzii: aprecieri critice la adresa unei lucrări în care se surprind contribuţiile şi lacunele, se fac observaţii, aprecieri, completări.

Lectura independentă trebuie însoţită permanent de reflecţia personală, ca exerciţiu de meditaţie necesar pentru a înţelege conţinutul ideatic şi a lua o atitudine critică, a forma opinii personale şi

judecăţi de valoare.

Metode expozitive

Cu toate criticile aduse, care au redus importanţa şi frecvenţa utilizării lor, recursul la metodele expozitive este adesea inevitabil. Ele servesc la comunicarea sistematică a cunoştinţelor dintr-un domeniu de specialitate, prin intermediul limbajului oral, îmbinat, atunci când este cazul, cu un suport intuitiv – demonstrativ, audio – vizual şi de investigaţie. Expunerile îşi au rostul lor, dacă sunt bine construite şi prezentate pot aduce elevilor un ansamblu coerent şi sistematic de cunoştinţe.

49 Ioan Bontaş: Pedagogie, p. 153 – 155.

Criticile adresate expunerilor vizează îndeosebi forma lor tradiţională, aceea de monolog, care poate duce la pasivitate, monotonie, dificultăţi de receptare şi însuşire, ceea ce îi conferă o eficienţă scăzută. Utilizată în combinare cu alte metode, expunerea dobândeşte caracteristici noi, activ-participative şi chiar euristice. Recurgem la expuneri atunci când prezentăm elevilor date suplimentare necesare înţelegerii unei teme, atunci când prezentăm datele biografice ale unor autori studiaţi, sisteme de idei sau curente de gândire, despre care elevii nu se pot informa în mod independent.

Expunerea cunoaşte mai multe forme:

a) Povestirea sub formă de naraţiune sau descriere. Este o modalitate de prezentare a unor fapte, evenimente, întâmplări. Folosindu-se de un limbaj expresiv, profesorul poate stârni, pe această cale, emoţii şi sentimente care impulsionează elevii, înlesnesc înţelegerea faptelor şi evenimentelor, contribuie la dezvoltarea imaginaţiei şi creativităţii. Povestirea poate fi folosită, de exemplu, ca un procedeu auxiliar pentru prezentarea unor momente din viaţa şi activitatea unor filosofi, ceea ce are un puternic impact activizator asupra elevilor.

b) Explicaţia. Este o formă de expunere prin intermediul căreia se clarifică, prin procedee inductive sau deductive, noţiuni, legi, principii, teorii, relaţii cauzale, etc. (Ioan Nicola). Este o cale rapidă şi eficientă de obţinere a unor informaţii noi.

c) Descrierea. Prin intermediul său sunt prezentate în mod direct caracteristici ale proceselor şi fenomenelor economice, aspecte privitoare la viaţa personală şi socială a indivizilor, insistându-se asupra aspectelor de formă, conţinut, dimensiune, context de relaţii

etc.

d) Prelegerea. Este o metodă ce se poate practica la clasele mari, deoarece presupune o concentrare de durată a atenţiei şi un înalt nivel de înţelegere din partea elevilor. În esenţă, ea constă în prezentarea unui volum mare de cunoştinţe, analize, argumentări şi confruntări, realizate cu scop informativ.

Oricare din metodele prezentate este utilizată numai dacă este adecvată situaţiei didactice: obiectivele urmărite, conţinutul de învăţat, specificul clasei, posibilităţile materiale. De regulă, în cadrul unei lecţii nu se lucrează cu metode pure şi singulare, ci cu complexe metodice, în care diferite metode se întrepătrund şi se completează reciproc.

Corelaţia obiective – tipuri de acţiuni – metode

(Sorin Cristea, 1998, p. 305)

Obiective de conţinut

Tipuri de acţiuni/verbe realizate de elev

Metode didactice adecvate, disponibile

Învăţarea conceptelor a defini, a distinge, a asimila, a recunoaşte lectura, observaţia directă, expunerea învăţarea a sintetiza, a deduce, a for-regulilor mula, a modifica, a demonstra, a defini, a clasifica convorbirea euristica, dezbaterea, exerciţiul, studiul de caz

Formarea de deprinderi a exersa, a executa, a efectua, a rezolva, a construi exerciţiul, experimentul, exerciţii aplicative, elaborare de proiecte

Avantajele şi limitele expunerii

(ban Cerghit, 1980)

Avantaje Limite

— Elevii pot descoperi în expunere un model coerent de gândire, de abordare raţională a unei teme şi de organizare a cunoştinţelor la un nivel superior de abstractizare;

— Elevii pot veni în contact cu modalităţi de comunicare elevate şi expresive;

— Produce o incitare la noi căutări personale, stârnind curiozitatea epistemică;

— Asigură o deschidere spre cunoaşterea prin efort propriu;

— Furnizează suportul conceptual necesar studiului individual de profunzime;

— Dă posibilitatea profesorului să se adapteze cu uşurinţă

specificului temei, nivelului intelectual al a-uditoriului, disponibilităţilor de timp şi condiţiilor materiale;

— Conduce la superficialitate şi formalism, elevii putând reproduce ceea ce s-a comunicat fără o cunoaştere adecvată a semnificaţiei conceptelor şi fără posibilităţi de operare cu informaţiile;

— Transmite cunoştinţele într-o formă de-a gata elaborată şi în mod autoritar, elevii urmând să le accepte în mod dogmatic, să le memoreze şi reproducă atunci când li se cere;

— Se bazează pe receptivitatea elevilor, aflaţi în postura de simpli spectatori, fără să pună în joc prea multe operaţii mintale, fără să exerseze gândirea şi spiritul critic;

— Nu se respectă ritmul de învăţare al fiecăruia;

— Nu este posibilă tratarea diferenţiată;

— Datorită faptului că se adresează unui auditoriu colectiv, se creează o ambianţă socială care favorizează fenomenul de „contagiune" sau de „sugestie colectivă", adică aderarea participanţilor la aceleaşi idei, opinii, atitudini;

— Fiecare participant se simte stimulat de atenţia şi adeziunea cu care ceilalţi urmăresc;

— Are valenţe mai mult informative decât formative;

— Relaţia profesor-elev rămâne u-nilaterală, cu puţine interacţiuni personale şi posibilităţi de realizare a feedbackului;

— Elevul nu poate influenţa prin conexiune inversă cursul expunerii;

— Profesorul nu poate constata imediat efectele expunerii sale;

Cu toate că metodele expozitive sunt susceptibile de numeroase critici, verbalismul excesiv dovedindu-se ineficient, în predarea disciplinelor socio-umane cunoştinţele sunt prezentate elevilor de multe ori în formă finită, prin expunere. Interesul pentru metodele activ-partici-pative a crescut însă foarte mult în ultimul timp, deoarece ele asigură o mai bună însuşire a cunoştinţelor, dezvoltarea structurilor cognitive şi operatorii ale elevului, consolidarea componentelor relaţionale şi a aspectului comunicaţional (elev – elev, profesor – elev). Întemeiate pe ideea îmbinării gândirii şi acţiunii, metodele activ-participative determină elevii să cerceteze şi să descopere singuri cunoştinţele de însuşit, să le prelucreze şi să găsească soluţii la problemele cu care se confruntă. Eficienţa lor se datorează faptului că utilizându-le reuşim să mobilizăm energii fizice

şi psihice deosebite, stârnim elevului interesul şi curiozitatea, îl determinăm să-şi pună în joc imaginaţia, creativitatea, înţelegerea, memoria, gândirea, puterea de anticipare etc. Învăţarea eficientă presupune implicarea, angajarea celui care învaţă în actul învăţării, ceea ce este posibil datorită metodelor activ-participative.

Bibliografie:

Bontaş, Ioan: Pedagogie, Editura ALL, Bucureşti, 1996.

Cherghit, Ioan: Metode de învăţământ, Editura Didactică şi Pedagogică.

Bucureşti, 1980. Cristea, Sorin: Dicţionar de termeni pedagogici, Editura Didactică şi

Pedagogică, Bucureşti, 1998.

Cucoş, Constantin: Pedagogie, Editura Polirom, Iaşi, 1998. Dragulet, Marin: Procedee de activizare a elevilor, Editura Didactică şi

Pedagogică, Bucureşti, 1974. Gagne, Robert, M.: Condiţiile învăţării, Editura Didactică şi Pedagogică.

Bucureşti, 1975. Ionescu, Miron; Chiş, Vasile: Metodologia activităţii didactice, în voi.

Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995. Lerbet, Georges: Le flon et l'ecolier. La culture du paradoxe, Editions

Universitaires, Paris, 1990. Marga, Andrei: Introducere în metodologia şi argumentarea filosofică.

Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1992. Mory, Fernand: Travail individuei. Travail par iquipe, Armand Colin.

Paris, 1971. Mucchielli, Roger: Metode a Aive în pedagogia adulţilor, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982.

Nicola, Ioan: Pedagogie şcolară, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980 Okon, Wincenty: învăţământul problematizat în şcoala contemporană.

Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978. Piaget. Jean: Psihologie şi pedagogie, Editura Didactică şi Pedagogică.

Bucureşti. 1974.

Cap. VI: MIJLOACE DE INSTRUIRE

Va fi posibil sfârşitul corvezilor umane în şcoală prin utilizarea mijloacelor moderne de instruire?

Buna desfăşurare a procesului de predare-învăţare este condiţionată, adeseori, de utilizarea unor mijloace materiale la care profesorul şi elevii recurg cu scopul de a facilita receptarea,

înţelegerea, fixarea şi consolidarea cunoştinţelor şi abilităţilor, evaluarea, etc. Prin mijloace de instruire înţelegem, în general, un ansamblu de instrumente folosite în aşa fel încât să contribuie la realizarea obiectivelor propuse: transmiterea-receptarea informaţiilor, formarea deprinderilor, evaluarea unor activităţi, realizarea unor aplicaţii. Folosite în timpul lecţiei acestea stimulează, sprijină şi amplifică eforturile de predare-învăţare, oferind o mai bună ordonare şi prezentare a informaţiei, uşurând comunicarea, dezvoltând capacitatea de înţelegere a elevilor, ceea ce contribuie la realizarea eficientă a sarcinilor.

„Mijloacele de instruire ameliorează nu numai rezultatele şcolare ale elevului, ci şi capacitatea acestuia de a înregistra, prelucra şi interpreta mesajul informaţional emis de obiectul-stimul, operaţiile perceptive de fixare, de explorare, de comparare etc, precum şi caracterul relaţional al activităţilor perceptive".

Mijloacele de învăţământ îl ajută pe profesor să realizeze la nivel superior sarcinile instructiv-educative ale lecţiei. Locul şi rolul lor poate fi pus în evidenţă prin intermediul funcţiilor pe care le îndeplinesc:

1) Funcţia informativdemonstrativă: servesc la transmiterea informaţiilor, oferind un suport intuitiv comunicării orale prin exemplificarea sau ilustrarea noţiunilor, concretizarea ideilor, formarea unor reprezentări concrete, etc.

Miron Ionescu, Vasile Chiş: Strategii de predare şi învăţare, p. 134 – 135.

2) Funcţia formativă: solicită şi sprijină operaţiile gândirii, dezvoltă structurile cognitive, influenţează imaginaţia şi creativitatea elevilor;

3) Funcţia de motivare a învăţării: sensibilizează la o anumită problemă, captează atenţia, stârnesc curiozitatea, interesul şi trebuinţa de acţiune a elevilor;

4) Funcţia evaluativă: sprijină măsurarea şi evaluarea rezultatelor învăţării;

5) Funcţia de şcolarizare substitutivă: realizarea învăţământului la distanţă.

Încercările de clasificare a mijloacelor de instruire sunt numeroase, criteriile avute în vedere fiind dintre cele mai diverse. Vom recurge, spre ilustrarere, la clasificarea realizată de Miron Ionescu şi

Vasile Chiş în „Strategii de predare şi învăţare”.

Folosirea mijloacelor de învăţământ se realizează în funcţie de specificul disciplinelor de studiu şi al lecţiilor pe care urmează să le parcurgem. În ce priveşte disciplinele socio-umane, cele mai utilizate mijloace sunt: modelele, suporturile figurative şi grafice, mijloacele simbolico-raţionale (scheme structurale şi funcţionale), mijloacele audio – vizuale (diaproiectorul, epidiascopul, retroproiectorul, filmul şcolar realizat prin înregistrări video, Internet etc).

Avantajele utilizării mijloacelor de învăţământ:

— Facilitează transmiterea cunoştinţelor;

— Oferă un suport intuitiv explicaţiilor verbale;

— Provoacă şi susţin interesul pentru învăţare;

— Familiarizează elevii cu o realitate, care pe cale directă este mai greu accesibilă;

— Susţin consolidarea cunoştinţelor şi abilităţilor;

— Asigură o raţionalizare şi, deci, eficientizare a timpului de instruire.

Dezavantaje presupuse:

— Predispun la standardizarea şi uniformizarea perceperii şi interpretării;

— Uneori conduc la o receptare pasivă;

— Există pericolul unor denaturări ale fenomenelor (faptelor) etalate.

Integrarea mijloacelor de instruire în procesul didactic se realizează prin racordare la obiectivele urmărite, la conţinutul lecţiei, la metodele şi procedeele folosite.

Clasificarea mijloacelor de învăţământ

(Miron Ionescu, Vasile Chiş, 1992, p. 129)

Mijloace de învăţământ

Mijloace informativdemonstrative

Mijloace de exersare şi formare a principiilor şi deprinderilor

Jocuri truse, aparate de laborator

Mijloace intuitive naturale

Obiecte construite în scopuri didactice, substitute tridimensionale ale realităţii

Materiale figurative, substitute bidimensionale ale realităţii

Reprezentări simbolice

Mijloace de raţionalizare a timpului în lecţii

Mijloace de evaluare a rezultatelor la vățătură

Hărţi de contur, şabloane, ştampile didactice

Teste, aparate de testare

— Aparate de proiecţie statică – aparate de proiecţie dinamică aparate de redare fonică – complexe de mijloace tehnice

Instruirea asistată de computer

Computerul este o unealtă de muncă indispensabilă în lumea contemporană, inclusiv în activitatea didactică. Ca mijloc de instruire poate fi utilizat pentru transmiterea – însuşirea informaţiilor, sistematizarea, verificarea şi evaluarea lor, formarea unor abilităţi, disciplinarea gândirii. Computerul uşurează totodată stocarea, prelucrarea şi reactualizarea informaţiilor privind prestaţiile individuale şi de grup ale elevilor. Tehnicile informaţionale vizează îmbunătăţirea infrastructurii şcolare dar şi a actului educaţional în sine. Schimbarea modului de predare, abordarea interdisciplinară, comunicarea, eficienţa acţiunii îşi găsesc un suport tocmai în aceste tehnici.

Exemplu:

În predarea disciplinei „Economie" pot fi utilizate exerciţii de simulare managerială şi economică aplicată, care le oferă elevilor ocazia de a organiza şi conduce firme într-un mediu competiţional ce simulează lumea reală a afacerilor. Elevii au ocazia să aplice cu ajutorul computerului cunoştinţele dobândite într-o situaţie de afacere competitivă, participând la luarea deciziilor strategice. Programul pe computer conţine o descriere a firmei, îndrumându-i în toate deciziile luate: producţie, preţ, marketing, plan de investiţii, cercetare şi dezvoltare, ajutându-i totodată să interpreteze rezultatele obţinute.

Bibliografie:

Cerghit. Ioan: Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.

Creţu, Virginia: Mijloace moderne audio-vizuale în şcoală, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972.

Cucoş, Constantin: Pedagogie, Editura Polirom, Iaşi, 1998.

Ionescu, Miron; Chiş, Vasile: Strategii de predare şi învăţare, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1992.

Radu, Ioan: Impa Aul informaticii în învăţământ; de la instruirea programată lal. A.C. În voi. „Dezbateri de didactică aplicată" (coord. Miron Ionescu, Ioan Radu, Dumitru Salade), Editura Presa Universitară

Clujeană, Cluj – Napoca, 1997.

Cap. VII: COMUNICAREA DIDACTICĂ

„Fiecare învaţă de la fiecare" Constantin Cucoş

Rolul comunicării în şcoală

Comunicarea reprezintă un aspect esenţial al activităţilor de predare-învăţare. Cei doi agenţi ai procesului educativ, profesorul şi elevul, sunt legaţi printr-un sistem de comunicare reciprocă realizată în contexte situative diverse şi de a cărei eficienţă depinde eficienţa predării şi învăţării.

Ca mod de interacţiune între persoane (grupuri), comunicarea didactică este una instrumentală, deoarece în cadrul ei se urmăreşte în mod intenţionat şi conştient un scop: producerea unui anumit efect asupra receptorului, în efortul de formare a identităţii sale. Orice activitate şcolară presupune schimbul de informaţii, adică procese şi relaţii de comunicare, relaţii mijlocite de cuvânt, imagine, gest, semn sau simbol.

„... comunicarea este acţiunea de a face ca un individ (I) ... să-şi însuşească experienţa referitoare la datele şi evenimentele ambianţei de la un individ sau sistem (E) folosind elementele de cunoaştere care le sunt comune. „51

Robert M. Gagne distinge următoarele scopuri didactice urmărite de către profesor, prin comunicarea orală (Condiţiile învăţării, p. 302 – 304):

1). Captarea atenţiei şi stimularea capacităţilor de învăţare ale elevilor; se poate realiza atât verbal cât şi prin utilizarea unor materiale tipărite sau imagini;

51 Abraham Moles: Theorie structurale de la communication et la société, Masson, Paris, 1986, p. 86.

2). Informarea elevilor asupra obiectivelor urmărite; performanţa finală poate fi comunicată oral, dar uneori este mai potrivit să o facem prin intermediul textului tipărit sau al imaginii;

3). Comunicarea stimulilor din interiorul sarcinii de învăţare; poate fi făcută verbal, dar se întâmplă, în anumite situaţii, ca mijloacele tipărite să fie mai potrivite;

4). Realizarea conexiunii inverse; la elevii de vârstă mare necesitatea acestor „întăriri orale" se reduce, deoarece ei sunt capabili să-şi confrunte propria performanţă cu un criteriu exterior sau cu unul stabilit de ei înşişi;

5). Profesorul recurge la întăririle orale pentru îndeplinirea funcţiei de apreciere a performanţelor elevilor; însuşirea noţiunilor şi a principiilor poate fi însă măsurată şi cu ajutorul unor materiale tipărite, imagini, grafice;

6). Asigurarea transferului, prin întrebări adresate oral sau prin demonstraţia care foloseşte obiecte reale, imagini, etc.

Cadrele didactice trebuie să acorde o atenţie sporită configurării ethosului comunicativ, date fiind influenţele acestuia asupra componentelor activităţii instructiv-educative. Comunicarea satisface nevoia de „coordonare a acţiunilor" (Jürgen Habermas). În actul comunicativ partenerii se folosesc de un sistem de semne pentru a se înţelege asupra lucrurilor, evenimentelor, faptelor. Înţelegerea mijlocită de comunicare stă la baza mecanismului de coordonare a acţiunilor. Desfăşurându-şi activitatea cu grupul-clasă de elevi, profesorul foloseşte mesaje, care, în funcţie de intenţie, pot fi grupate în şase categorii: 52

de orientare şi comunicare: transmite sau solicită informaţii;

de evaluare: îşi afirmă propria părere sau solicită părerea elevilor;

de influenţă: oferă sau cere sugestii, directive;

de decizie: îşi exprimă acordul sau dezacordul;

de exprimare a climatului emoţional (atmosfera): se manifestă o tensiune sau scădere de tensiune;

de integrare: se exprimă solidaritatea sau antagonismul.

Comunicarea didactică antrenează întregul potenţial discursiv, precum şi întreaga personalitate a participanţilor. Ea reprezintă un transfer

52 Ion Radu: Psihologie socială, Editura EXE, Cluj-Napoca, 1994, p. 200.

complex, realizat prin mai multe canale, între indivizi sau grupuri ce îşi asumă simultan sau succesiv rolurile de emiţători şi receptori.

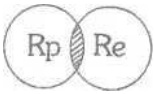
Schema comunicării în procesul de învăţământ

(W. Meyer-Epler)

PROFESOR (emiţător de mesaj)

CANAL DE TRANSMITERE

ELEV (receptor de mesaj)



Comunicarea este posibilă atunci când cele două repertorii se intersectează. Prin repertoriu înţelegem ansamblul conceptelor, operaţiilor, regulilor etc, de care dispun profesorul sau elevii. Cu cât repertoriile lor au mai multe elemente comune, cu atât comunicarea bilaterală este mai bună. Un act de comunicare decurge nestânjenit dacă subiecţii care comunică şi acţionează se înţeleg în exprimările lor, susţine Habermas53, în aşa fel încât ei:

— Împărtăşesc sensul conţinutului propoziţional al exprimării lor;

— Împărtăşesc sensul pragmatic al relaţiei interpersonale;

— Nu pun sub semnul întrebării pretenţia de validitate a opiniilor pe care şi le comunică;

— Acceptă pretenţia de validitate a normei de acţiune pe care fiecare dintre ei vrea să o respecte în împrejurările respective.

53 Jürgen Habermas: Preliminarii la o teorie a competenţei comunicative, în voi. „Cunoaştere şi comunicare", Editura Politică, Bucureşti, 1983, p. 202.

Intersectarea celor două repertorii face posibilă înţelegerea, care presupune, ca o condiţie elementară, o identitate a semnificaţiilor expresiilor pentru participanţii la comunicare. În cadrul actelor comunicative, identitatea de semnificaţii presupune mult mai mult decât o uniformitate a comportamentului participanţilor la comunicare şi anume un „acord", care nu are numai componente lingvistice, ci şi cognitive şi interacţionale (Charles Morris).

Informaţia sau mesajul didactic se receptează şi prelucrează în funcţie de repertoriul individului. Repertoriul elevului este însă destul de sărac în ce priveşte conceptele specifice disciplinelor socio-umane, atunci când începe să le studieze, poate şi datorită faptului că reprezintă o noutate pentru el, lecturile individuale anticipative fiind destul de rar întâlnite. Pe de altă parte, nivelul ridicat de abstractizare face dificilă receptarea şi înţelegerea, ceea ce impune profesorului adaptarea informaţiilor şi a modalităţilor de operare cu ele la nivelul de dezvoltare al elevilor, prin utilizarea unui limbaj adecvat şi accesibil în explicarea sensului şi semnificaţiei lucrurilor.

Datorită nivelului ridicat de generalizare şi abstractizare al

informaţiilor vehiculate de disciplinele socio-umane este necesară o abordare care să împiedice asimilarea ca memorare mecanică, fără posibilitatea de interpretare, înţelegere şi transfer. Profesorii tratează adesea unele teme la un nivel pentru care elevii nu sunt pregătiţi, depăşind posibilităţile lor de înţelegere. Procedând în acest fel, informaţiile vor fi asimilate ca simple clişee verbale.

Riscul învăţării mecanice este ridicat, atunci când nu se ţine cont de structurile cognitive ale elevilor. Este bine cunoscut, de către oricine are cunoştinţe de psihologia învăţării, faptul că înţelegerea este condiţionată de raportarea noilor cunoştinţe la un fond cognitiv format anterior. În ce priveşte disciplinele socio-umane acest fond este, sub multe aspecte, sărac. Exemplul elocvent ne este oferit de disciplina „Logică" (clasa a IX-a), care presupune cunoştinţe şi operaţii cu grad mare de noutate pentru elevi. Profesorul este nevoit să îi formeze elevului o bază conceptuală ce urmează să fie dezvoltată ulterior, într-un timp relativ scurt. Suprapunerea repertoriilor se va realiza, din acest motiv, cu destulă dificultate, ceea ce se va repercuta asupra eficienţei comunicării. Acest impediment poate fi depăşit dacă abordarea temelor este pe măsura dezvoltării intelectuale a elevilor.

jst: judeţeană

Realizarea feedback-u

BIBLIOTECA JUDEŢEANĂ. OCTAVIAN GOGA".

CLUJ ui în comunicare… – Comunicarea didactică nu se confundă cu informarea. Ea presupune o procesualitate circulară, o anumită reciprocitate între parteneri, fiecare dintre ei având simultan un dublu statut: de emiţător şi receptor. Simpla emitere nu înseamnă comunicare, deoarece nu este suficient ca elevilor să le fie prezentate informaţii, pentru ca ei să şi înveţe.

„Dacă scopul oricărei comunicări pedagogice este de a modifica nivelul ştiinţei, felul de a preda şi de a se comporta al receptorului, ai face să înţeleagă şi, ulterior, să reuşească ceva (…), atunci devine evident că simpla emitere a unui mesaj nu este de ajuns şi că sunt indispensabile două conexiuni inverse (feedback), una de la receptor la emiţător, cealaltă de la emiţător la receptor, pentru ca această comunicare să merite numele de pedagogică".

Comunicarea unilaterală este un nonsens. Dacă profesorul nu recepţionează şi descifrează la timp reacţiile elevilor săi şi nu îşi reglează la timp conduita convenţională, întreaga activitate poate fi

compromisă. El nu va şti nici măcar dacă a fost înţeles de aceştia. Realizarea feedbackului înseamnă obţinerea unei informaţii recurente cu privire la rezultatele demersului întreprins. Acesta îndeplineşte, totodată, funcţia de control în comunicare: permite reglarea sursei pentru a se adapta la normele şi obiectivele prevăzute. Este vorba de o „comunicare cu privire la comunicare", parafrazându-l pe Mucchielli, întrucât îl informează pe emiţător asupra calităţii emisiei şi asupra modului în care mesajul a fost recepţionat şi înţeles. Este necesar ca profesorul să realizeze feedbackul, dacă vrea să ştie în ce măsură a comunicat eficient şi ce trebuie să facă pentru a asigura o îmbunătăţire calitativă a comunicării.

Prin intermediul feedbackului profesorul va obţine informaţii despre obstacolele întâlnite în comunicare, gradul receptării, impactul mesajului său asupra elevilor, necesităţile de ameliorare etc. La feedbackul receptor-emiţător, acesta din urmă trebuie să răspundă imediat printr-un alt feedback.

Roger Mucchielli: Metode active în pedagogia adulţilor, p. 25.

fi

804564

Reacţiile verbale sau nonverbale ale elevului, care manifestă o neînţelegere, îl vor determina pe profesor să repete şi să explice din nou, în alt fel. Apoi, conform instrucţiunilor primite, elevul trece la acţiune şi se produce celălalt feedback, în sens contrar, prin semne verbale sau nonverbale, de aprobare sau dezaprobare a profesorului. La rândul său, acesta îşi reglează transmisia mesajelor, pentru a veni în întâmpinarea nevoilor şi aşteptărilor elevului. Feedbackul, consideră Mucchi-elli, trebuie să fie dublu, în ambele sensuri: unul pentru profesor, impus de valoarea răspunsurilor provocate şi care permite adecvarea continuă a conţinutului şi a ritmului comunicării, unul pentru elev, care va fi informat, la fiecare răspuns, despre valoarea acestuia. În comunicarea didactică are loc informarea reciprocă, interactivă, ca relaţie de schimb între parteneri.

Sensul feedbackului în acţiunea reciprocă

(Roger Mucchielli, 1982, p.28)

Feedback care reglează informaţia

Emisiune – informaţii în

Ee

Acţiuni – răspuns

Rr

Ra

Feedback care reglează pregătirea

— Fe-l

Exemplu:

Profesorul prezintă elevilor imperativul categoric kantian: „acţionează astfel ca să foloseşti umanitatea atât în persoana ta, cât şi în persoana oricui altuia totdeauna în acelaşi timp ca scop, iar niciodată numai ca mijloc" şi le va solicita:

— Analizarea şi interpretarea enunţului kantian;

— Să se pronunţe dacă pot fi considerate şi alte scopuri în sine, decât omul;

— Să identifice situaţii în care se simt folosiţi ca mijloc;

— Să aprecieze prin prisma imperativului categoric kantian, afirmaţia lui Nietzsche: „Viaţa însăşi este în esenţă sustragere, rănire, biruinţă asupra celui străin şi asupra celui slab";

— Să stabilească cum poate fi aplicat acest imperativ în practica vieţii.

Elevii pot întâmpina dificultăţi de receptare a enunţului kantian (nu înţeleg semnificaţia unor termeni, nu înţeleg relaţia scop-mijloc etc.) şi atunci profesorul va oferi explicaţii suplimentare sau chiar va face o nouă prezentare, într-o altă modalitate, pentru a se realiza receptarea. Elevii se vor achita de sarcinile primite oferind răspunsurile aşteptate de profesor, care le va evalua şi va face aprecieri asupra lor. În felul acesta, profesorul îşi poate da seama dacă mesajul său a fost receptat corect, iar elevii primesc confirmarea că s-au achitat cu bine de sarcinile pe care le-au avut de îndeplinit.

Majoritatea disciplinelor socio-umane presupun forme elaborate şi complexe de comunicare. Nu se comunică doar pentru a transmite elevilor elemente cognitive şi configuraţii ideatice sau pentru a promova valori, a modela convingeri şi credinţe, a forma comportamente dezirabile. Dimensiunea relaţională, purtătoare de semnificaţii, este mult mai importanţa decât în cazul altor discipline. Reuşita discursului întreprins depinde nu numai de rigoarea argumentelor, explicaţiilor şi demonstraţiilor, ci şi de forţa lor persuasivă, de stilul discursiv şi limbajul folosit, care pot sensibiliza, stârni interesul şi dorinţa de acţiune.

Comunicarea empatică

Cunoaşterea de către profesor a trăsăturilor de personalitate ale elevului constituie una din multiplele condiţii de reuşită în procesul instructiv-educariv. Modalităţile de realizare sunt diverse, comunicarea verbală jucând un rol esenţial, fără a fi însă şi suficientă, pentru simplul motiv că, de multe ori, comunicarea se produce la nivel general, fără a presupune cunoaşterea directă a fiecăruia dintre subiecţii implicaţi. Este vorba de acele raporturi cu caracter indirect ce se stabilesc între profesori şi elevi, acţiunile primilor putând produce modificări în comportamentul celorlalţi, fără a fi nevoie de o cunoaştere directă a lor. De aceea este necesară utilizarea unor modalităţi alternative, dar complementare, de relaţionare, care să medieze legăturile dintre cei doi factori ai binomului educaţional, cum ar fi cunoaşterea psihologică de tip empatic.

Empatia nu desemnează o cunoaştere de tip analitic, ci capacitatea de a depune un efort imaginativ pentru a-l înţelege pe celălalt, sub aspectul potenţialului de care dispune, atitudinilor şi sentimentelor sale, semnificaţiei conduitei manifestate. O stare mintală, cum o defineşte Horward O. Warren, prin care un individ se identifică cu un altul sau simte starea acestuia, ceea ce nu înseamnă însă că se ajunge la o fuziune afectivă de tipul identificării totale. A manifesta un comportament empatic înseamnă, deci, a te pune în situaţia unei alte persoane, în scopul de a înţelege reacţiile acesteia la ceea ce i se întâmplă, stările sale emoţionale, motivaţia şi dorinţele pe care le afirmă.

Comportamentul empatic presupune un mecanism psihic extrem de complex, apt să antreneze procese cognitive şi afective care vizează, în opinia lui C. Rogers, perceperea cadrului intern de referinţă al altuia, psihologia sa, cu toate componentele sale raţionale şi emoţionale. O apropiere prin intermediul imaginaţiei a modului de a gândi şi simţi al altuia, ajungându-se chiar la trăirea unei situaţii asemeni celeilalte persoane:

„În cunoaşterea empatică are loc un proces de identificare cu un model de comportament uman extern, perceput sau evocat, favorizând astfel înţelegerea partenerului, comunicarea cu acesta şi atingerea unui nivel al trăirilor afeăive similar cu al modelului” 56.

Miron Ionescu: Lecţia între proiect şi realizare, p. 39.

Identificarea empatică cu celălalt facilitează, aşadar, comunicarea şi cunoaşterea în scopul evaluării corecte a modului său

de a gândi şi simţi, numai pe această cale putându-i ieşi în întâmpinare şi crea condiţiile unei influenţări eficiente, în cadrul activităţii didactice.

Capacitatea de a cunoaşte şi a înţelege elevul, psihologia sa, inclusiv pe cale empatică, constituie o calitate a cadrelor didactice, o aptitudine pedagogică ce joacă un rol esenţial în activitatea şcolară. Ea face posibilă, totodată, participarea la emoţiile şi sentimentele elevilor, împărtăşirea stărilor lor afective, precum şi predicţia sau controlul comportamentului acestora. Poate fi anticipat, în acest fel, mersul evenimentelor, cauzele care le determină şi consecinţele previzibile ale acţiunilor întreprinse. Capacitatea empatică necesară unui bun cadru didactic vizează o anumită identificare psihologică cu elevul, dublată de condiţia păstrării unei distanţări adecvate faţă de acesta, în aşa fel încât să poată fi cuprinsă obiectiv întreaga problematică a colectivului. Această distanţare oferă profesorului posibilitatea să-şi menţină disponibilitatea faţă de fiecare elev, pe când apropierea îi asigură înţelegerea doleanţelor şi trăirilor sale.

Starea de empatie se înserează în procesul cunoaşterii interumane, nu de puţine ori constituind o condiţie necesară înţelegerii elevilor, a comportamentului lor prezent şi a celui viitor, un parametru cognitiv care asigură transparenţa în relaţiile cu aceştia. În viziunea pedagogiei moderne relaţia profesor-elev este privită ca o relaţie de mare complexitate, ce implică un dialog permanent între educator şi educat, o comunicare în care sunt angajate toate laturile personalităţii lor. Realizarea procesului instructiv-educativ presupune un complex de relaţii între agenţii educaţiei, în plan formal, dar şi informai, care se intercondiţionează reciproc. În plan formal sunt implicate relaţii de muncă tipice în procesul învăţării, pe când în plan informai acţionează cele de natură afectivă, cum ar fi cele de simpatie, antipatie sau indiferenţă, care pot influenţa desfăşurarea celor dintâi şi, deci, angajarea elevilor în munca instructiv-educativă. Interacţiunea dintre aceste două aspecte relaţionale, în scopul eficientizării activităţii, este condiţionată de capacitatea empatică a profesorului faţă de elev.

Există numeroase încercări, în literatura de specialitate, de tipolo-gizare a relaţiilor dintre profesor şi elevi. În funcţie de evoluţia pedagogică a profesorului, M. Marchand stabileşte trei tipuri de comportament:

a. profesorul amorf, egoist, indiferent, care ignoră viaţa intimă a elevului;

b. profesorul egocentric, care provoacă tensiuni şi conflicte cu elevii;

c. profesorul care stabileşte legături strânse cu elevii, legături de înţelegere şi ajutor, colaborare armonioasă şi amiciţie, fără a cădea însă în familiarism.

Cel de-al treilea tip de conduită asigură ample posibilităţi de aplicare în activitatea didactică a unor iniţiative pedagogice, menite să îmbogăţească continuu comunicarea şi schimbul de informaţii utile între profesori şi elevi.

În structura personalităţii oricărui cadru didactic este necesar să se regăsească capacitatea de a fi empatic, de a putea surprinde, pe acesta cale, trăsăturile psihice ale fiecărui interlocutor. Privitor la comportamentul pedagogic, recursul la o astfel de capacitate conduce la descoperirea, de către profesor, a unor modalităţi adecvate de optimizare a relaţiilor cu elevii, sub toate aspectele, ca o condiţie a unei comunicări eficiente. În acest fel. el dă dovadă de ceea ce numim măiestrie şi tact pedagogic.

Bibliografie:

Cucoş, Constantin: Pedagogie, Editura Polirom, Iaşi, 1996.

Gagne, Robert M.: Condiţiile învăţării, Editura Didactică şi Pedagogică.

Bucureşti, 1975. Habermas, Jürgen: Cunoaştere şi comunicare, Editura Politică, Bucureşti

1983. Ionescu, Miron: Lecţia între proiect şi realizare, Editura Dacia, Cluj-Napoca 1982. Ionescu, Miron; Radu, Ioan ţeoord.): Didactica modernă, Editura Dacia.

Cluj-Napoca, 1995. Marcus, Stroe: Empatia – cercetări experimentale, Editura Academiei.

Bucureşti, 1971. Mucchielli, Roger: Metode actiue în pedagogia adulţilor, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982. Moles, Abraham: Theorie structurale de la communication et la société.

Masson, Paris, 1986; Neacşu, Ioan: Metode şi tehnici de învăţare eficientă, Editura Militară.

Bucureşti, 1990. Radu, Ioan; Iluţ, Petre; Matei, Liviu: Psihologie socială, Editura EXE.

Cluj-Napoca, 1994.

Cap. VII: PROIECTAREA, ORGANIZAREA ŞI DESFĂŞURAREA LECŢIEI

„… a instrui înseamnă a planifica, a proică-a, a organiza, a dirija şi a controla, funcţii ce asigură exercitarea rolului conducător ce revine cadrului didactic în procesul de învăţământ".

Ioan Cerghit

Planificarea şi organizarea activităţilor didactice

Pentru a se realiza cât mai bine obiectivele urmărite prin predarea unei discipline şi, deci, dezvoltarea personalităţii elevilor în direcţia dorită, învăţarea trebuie să fie planificată şi nu întâmplătoare. Aşa cum o defineşte R. Gagne, planificarea este o problemă de analiză a ceea ce s-ar putea numi „structura învăţării unui obiect de studiu". Ce presupune această analiză? O distribuţie a conţinutului disciplinei pe unităţi mari de ordinul capitolelor sau sistemelor de lecţii, ordonate într-o anumită succesiune şi care urmează să fie abordate în decursul unui semestru sau an şcolar.

Planificarea constituie prima operaţie importantă pe care o realizează cadrul didactic la începutul anului şcolar. Documentul orientativ în planificarea unei discipline este programa şcolară, unde sunt indicate obiectivele generale, capitolele, temele şi numărul de ore posibil de alocat pentru tratarea lor. Profesorul planifică predarea disciplinei de studiu pentru un semestru sau an şcolar, stabilind succesiunea lecţiilor (activităţilor) şi termenele precise de realizare a lor. Planificarea anuală a activităţii presupune structurarea conţinutului prin delimitarea capitolelor şi precizarea numărului de ore alocat pentru fiecare. Planificarea semestrială o continuă pe cea anuală, detaliind-o prin:

1). Definirea obiectivelor specifice fiecărui capitol;

2}. Stabilirea pe capitole a lecţiilor şi a termenelor de realizare;

3). Identificarea unor posibile strategii de predare, învăţare, evaluare.

Exemple:

Nr. crt.

Capitol

Nr. ore

Subiectul lecţiei

Data

Obiective

Tipul de lecţie
Observaţii
Nr. crt.
Capitolj Nr. ore Subiectul Data Obiective lecţiei
Metode Mijloace folosite
Evaluare Observaţii

Procesul de învăţământ este unul organizat şi dirijat. Toate componentele sale se articulează pentru a asigura, în cele din urmă, obiectivele urmărite. În desfăşurarea activităţilor didactice, intervin numeroşi factori (conţinuturi, metode şi mijloace, strategii etc), sunt folosite anumite resurse şi se stabilesc variate tipuri de relaţii psihosociale şi pedagogice profesori-elevi şi elevi-elevi. Fiecare din aceste componente condiţionează reuşita demersului didactic. Complexitatea procesului, privit prin prisma interdependenţei funcţionale a componentelor sale, face necesară organizarea, care să-i asigure unitatea şi desfăşurarea în condiţii optime.

„Organizarea reprezintă acţiunea complexă de asigurare ordonată, disciplinată, raţională, coerentă şi eficientă a activităţilor didactice, a forţelor şi mijloacelor umane şi materiale necesare punerii în operă a componentelor esenţiale ale procesului de învăţământ – obiectivele, conţinuturile, strategiile didactice, evaluarea şi îndeosebi formele de activitate didactică" 57

Pentru a se asigura o funcţionalitate eficientă procesului instructiv-educativ, forma de organizare trebuie să fie adecvată conţinutului predat. În practică pot fi adoptate forme variate de organizare a activităţii. Datorită valenţelor sale informative şi formative, lecţia rămâne forma de bază a organizării activităţii.

Ca principal cadru de însuşire a cunoştinţelor, formare a abilităţilor, evaluare şi notare a performanţelor, lecţia trebuie să răspundă anumitor cerinţe didactice, pentru a avea un randament ridicat:

Ioan Bontaş: Pedagogie, p. 171.

1). Stabilirea locului şi importanţei sale în sistemul de lecţii în care se încadrează, pentru a se asigura o succesiune logică a cunoştinţelor şi integrarea lor într-un tot unitar şi sistematic;

2). Clarificarea obiectivelor urmărite, în funcţie de care se stabileşte structura lecţiei şi se aleg metodele adecvate;

3). Elaborarea structurii metodice specifice tipului respectiv de

lecţie;

4). Alegerea strategiilor didactice necesare realizării lecţiei;

5). Asigurarea relaţiilor interdisciplinare.

Lecţia rămâne deseori în practica şcolară, tributară unor vechi concepţii şi înregistrează o serie de disfuncţii:

1). Predarea şi învăţarea se reduc încă, pentru unii, la expunerea profesorului şi înregistrarea pasivă de către elevi a celor comunicate; verbalismul excesiv, datorat folosirii cu precădere a metodelor expozitive, îi determină pe elevi să devină pasivi şi indiferenţi;

2). Abordarea diferenţiată, în funcţie de particularităţile individuale, se realizează greu:

3). Dirijarea şi controlul activităţii sunt de multe ori deficitare, datorită unui feedback insuficient;

4). Utilizând o metodologie rigidă, favorizăm formalismul şi împiedicăm manifestarea creativităţii.

Modalităţi de optimizare a lecţiei:

1). Acordarea unui grad mai mare de autonomie elevilor, cadrului didactic revenindu-i rolul de a îndruma activitatea lor independentă;

2). Organizarea informaţiilor după cerinţele elevilor; 3). Stimularea motivaţiei învăţării;

4). Antrenarea tuturor elevilor în sarcini de învăţare, care să le solicite forţele de cunoaştere şi creaţie (gândire, imaginaţie, creativitate etc); 5). Crearea acelor momente propice manifestării strategiilor cognitive, deprinderilor intelectuale, creativităţii; 6). Raţionalizarea timpului disponibil, astfel încât accentul să poată fi deplasat de pe munca acasă pe munca în clasă; 7). Crearea unui climat favorabil manifestării unor atitudini pozitive de către elevi.

Luând drept criteriu sarcina didactică de bază şi tipul de învăţare, putem realiza următoarea taxonomie a lecţiilor:

1), Lecţia de transmitere şi însuşire a noilor cunoştinţe; 2). Lecţia de formare a priceperilor şi deprinderilor; 3). Lecţia de recapitulare, sistematizare şi consolidare a cunoştinţelor;

4). Lecţia de verificare, evaluare, notare; 5). Lecţia mixtă; 6). Lecţia tip seminar.

Lecţia nu este unica formă prin care se organizează instruirea şi educarea. Există o multitudine de alte forme, individuale sau de grup, de organizare şi desfăşurare a activităţii didactice, cum ar fi:

1). Studiul individual: lectura de completare şi lectura suplimentară;

2). Elaborarea unor proiecte, eseuri, referate;

3). Rezolvarea de exerciţii şi alte aplicaţii;

4). Sesiuni de comunicări şi referate, concursuri;

5). Cercurile de specialitate;

6). Consultaţii şi meditaţii.

Modul în care profesorul organizează activităţile ce urmează a fi realizate cu elevii, are o deosebită importanţă, deoarece în acest fel este posibilă dirijarea optimă a învăţării, o învăţare solicitantă şi instructivă (D.P. Ausubel) bazată pe o varietate de acţiuni şi procedee menite să asigure însuşirea temeinică a conţinuturilor, formarea priceperilor şi deprinderilor vizate. Pentru aceeaşi sarcină de învăţare există mai multe alternative de acţiune. Învăţarea va fi organizată recurgându-se la soluţia cu cele mai mari şanse de reuşită.

Proiectarea lecţiei (activităţii)

Termenul de „proiectare didactică" (design instrucţional) desemnează o serie de operaţii prin care se stabilesc anticipat paşii ce vor fi parcurşi în realizarea lecţiei, obiectivele urmărite, conţinutul ce urmează a fi predat, strategiile utilizate, procedeele de evaluare, precum şi relaţiile dintre toate acestea. Rolul şi evaluarea operaţiilor de proiectare sunt confirmate de practica şcolară, reuşita lecţiei fiind condiţionată de un proiect bine realizat.

„O pregătire serioasă, prevăzătoare şi raţională a lecţiei începe cu un act de proică – are, de gândire, imaginare şi fundamentare a acesteia din toate punctele de vedere58".

Prin intermediul proiectării, profesorul îşi va clarifica ce anume urmează să predea, cum şi cu ce scop. În acest fel, el are posibilitatea armonizării obiectivelor lecţiei cu strategiile de realizare şi modalităţile de evaluare. Activitatea didactică devine cu atât mai eficientă, cu cât este mai temeinic şi minuţios pregătită.

A proiecta o lecţie în vederea învăţării eficiente în clasă înseamnă a efectua următoarele operaţii:

1). Analiza generală a lecţiei prin consultarea programei, manualului şi a altor surse bibliografice (ce vom preda?);

2). Încadrarea activităţii respective în sistemul de lecţii sau planul tematic (unde ne situăm?);

3). Definirea obiectivului general şi a obiectivelor operaţionale

(ce urmărim în activitatea respectivă?);

4). Stabilirea resurselor necesare realizării (cu ce vom realiza cele propuse?);

5). Identificarea strategiilor didactice adecvate fiecărui obiectiv operaţional stabilit (cum procedăm pentru a atinge ceea ce ne-am propus?);

6). Selectarea, structurarea logică şi esenţializarea conţinutului (la ce informaţii ne raportăm în predare?);

7). Determinarea formelor de evaluare (cum vom şti dacă am realizat ceea ce ne-am propus?);

8). Stabilirea modalităţilor de aplicare (cum vom realiza transferul?).

58 Ioan Cerghit: Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă, p. 53.

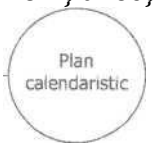
Schema metodologiei generale a proiectării lecţiei

(Ioan Cerghit, 1983, p.60)

Materia de învăţământ

Sistem de lecţii*".

Poziţia lecţiei



Analiza sarcinii de învăţare

Ce se studiază

Analiza situaţiei de plecare

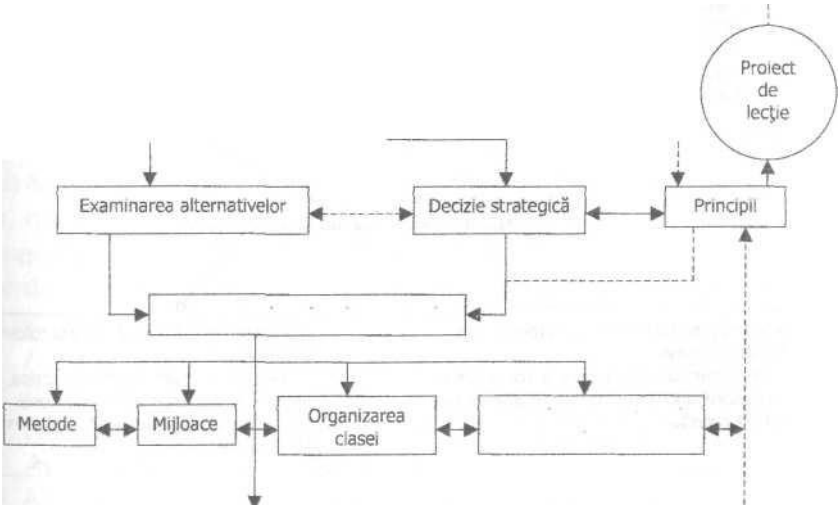
Estimarea posibilităţilor clasei

Enunţarea scopului şi a obiectivelor

Elaborarea conţinutului L

Alegerea variantei optime de lecţie

Organizarea procesului (evenimente)



Instrumente de măsurare şi evaluare H

Demersul metodic al unei activităţi instructiv educative

(Miron Ionescu, 1997, p. 100)

Stabilirea şi prelucrarea conţinutului ştiinţific pe baza principiilor şi normelor:

— Logicii ştiinţei
— Epistemologiei
— Învăţării
— Logicii didactice şi pedagogice
— Particularităţile psihologice ale elevilor
— Nivelul intelectual al elevilor

Formularea obiectivelor operaţionale

Stabilirea strategiei didactice ţinând cont de interrelaţiile dintre principiile didactice, metodele de învăţământ şi formele de organizare a activităţii didactice

Metode de învăţare: învăţarea prin descoperire
— Învăţarea prin problematizare
— Experimentarea directă
— Exerciţiul
— Instruirea asistată de computer
— Memorarea inteligentă
— Învăţarea cu ajutorul modelelor
— Repetiţia şi controlul

Metode de predare:

— Conversaţia euristică problematizarea demonstraţia logică sau experimentală

— Instruirea asistată de computer

— Explicaţia

— Modelarea

— Prelegerea

— Povestirea

Cunoaşterea şi evaluarea randamentului şcolar

Modalităţi de autocontrol şi autoevaluare folosite de elevi:

Interexaminăn, exerciţii de autoapreciere cu ajutorul unor baremuri, confruntarea cu soluţia corecta

Modalităţi de evaluare şi control folosite de profesor:

chestionare orală, examinări scrise, teste de cunoştinţe, examinări cu ajutorul computerului, îmbinarea diferitelor modalităţi I de evaluare

Ilustrare:

Profesorul urmează să predea la disciplina „Logică" (clasa a IX-a), lecţia „Principiul raţiunii suficiente". În proiectarea lecţiei, el va parcurge următorii paşi:

— Se edifică asupra conţinutului teoretic ce urmează să fie predat, consultând manualul şi alte surse bibliografice (lucrări de specialitate, sinteze, culegeri de exerciţii);

— Îşi clarifică modul în care va integra noul conţinut în ansamblul tematic al capitolului „Principiile logice", asociindu-l cunoştinţelor predate anterior (celorlalte trei principii logice);

— Defineşte obiectivul general (cunoaşterea celei de a patra legi de raţionare corectă) şi obiectivele operaţionale (definirea principiului, identificarea tipurilor de temeiuri, stabilirea temeiurilor corecte, formarea capacităţii de a opera cu acest principiu, determinarea consecinţelor nerespectării lui):

— Identifică acele capacităţi ale elevilor ce vor fi solicitate în realizarea sarcinilor de învăţare (gândire critică, imaginaţie);

— Hotărăşte abordarea unei strategii activ-participative în realizarea lecţiei, care să solicite elevii în prezentarea conţinutului lecţiei, ilustrarea cu exemple a fiecărui tip de temei, rezolvarea de exerciţii şi probleme;

— Va concepe un test de evaluare formativă, care va fi aplicat la sfârşitul lecţiei sau va selecta câteva exerciţii prin rezolvarea cărora

elevii vor demonstra gradul de însuşire şi înţelegere a conţinutului ideatic;

— Stabileşte modalitatea prin care va explica elevilor cum poate fi folosit acest principiu în abordarea unor probleme specifice altor discipline, oferindu-le pentru rezolvare, de exemplu, următorul exerciţiu din manual:

Pentru a putea susţine că două triunghiuri sunt asemenea, este suficient să ştim că:

1). Au câte un unghi congruent; 2). Au câte o latură congruentă; 3). Au câte două unghiuri congruente; 4). Au câte două laturi proporţionale;

5). Au câte două laturi proporţionale, iar unghiurile formate de laturile respective sunt congruente; 6). Toate laturile unuia sunt proporţionale cu laturile celuilalt.

Cerinţe:

1). Ce fel de temei reprezintă fiecare dintre enunţurile de la 1 – 6? 2). Care este formula exactă a relaţiei de la temei la întemeiat? 3). În cazul temeiurilor insuficiente, să se arate ce ar trebui adăugat pentru a obţine un temei suficient?

Conceperea unei lecţii se concretizează în elaborarea unui proiect de realizare a sa, care oferă o perspectivă de ansamblu, globală şi completă asupra activităţii ce urmează să o desfăşurăm doan Cerghit). În lipsa acestuia există riscul de a lucra haotic şi ineficient. În proiectul de lecţie sunt precizate toate elementele implicate în desfăşurarea secvenţială a procesului de predare-învăţare.

Nu există un model unic de proiect de lecţie, de aceea prezentăm în continuare câteva variante posibile.

Momentele lecţiei	Obiective propuse	Tehnologia realizării	Feedback

Obiective operaţionale	Conţinut adecvat	Strategii didactice	Itemii testului de evaluare

Momentele lecţiei	Conţinut	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor

A pregăti un demers didactic înseamnă a anticipa desfăşurarea sa, succesiunea secvenţelor şi structura acestora, strategiile necesare, performanţele ce se vor obţine. Pregătirea prealabilă condiţionează eficienţa activităţii. Lecţia are un conţinut bine determinat, o anumită structură secvenţială, un timp limitat de desfăşurare, presupune utilizarea unor strategii adecvate în îndeplinirea obiectivelor propuse. Proiectarea asigură o rigoare sporită organizării şi desfăşurării efective a lecţiei, ceea ce nu înseamnă că proiectul însuşi nu poate fi reconsiderat, dacă este nevoie, pe parcursul realizării sale.

Proiect de lecţie:

Data:

Profesor:

Disciplina: Logică, clasa a ÎX-a, profil: istorie – ştiinţe socio-umane.

Tema: Conversiunea şi obversiunea propoziţiilor categorice; forme speciale de argumentare.

Tipul lecţiei: sinteză aplicativă

Obiectivul general: formarea abilităţilor de rezolvare a exerciţiilor cu inferenţe deductive imediate.

Obiective operaţionale:

La sfârşitul activităţii toţi elevii trebuie să fie capabili:

— Să explice algoritmul de rezolvare a exerciţiilor cu inferenţe deductive imediate.

— Să respecte ordinea paşilor de rezolvare algoritmică;

— Să rezolve corect exerciţii/ aplicaţii cu inferenţe deductive imediate.

117

Momentele lecţiei	Conţinut esenţial	Act
1. Moment organizatoric		No Ob
2. Reactualizarea conţinutului	— Distribuirea termenilor termen distribuit	sol urr

predat anterior	termen nedistribuit legea distribuirii termenilor tabelul distribuirii termenilor. — Tipuri de inferenţe deductive Imediate Conversiunea definiţie conversiuni valide demonstraţie cazul propoziţiilor SoP.	a). b). c). pro d). distribuit Da e). termenilo f). inferenţe ded g). conversiu h). valide? I). tip SoP nu
	Obversiunea definiţie obversiuni valide	Ce este ob
	reprezentare grafică prin metoda diagramelor Venn aplicaţii ale conversiunii şi nhvf>rsiunii	Care sunt Cum se nhvprsiunilă?

Aplicarea conţinutului reactualizat şi însuşit de către elevi prin rezolvare de exerciţii.	şiruri de conversiuni şi obversiuni derivarea unei concluzii pornind de la o premisă dată. – stabilirea „S” şi „P” logic; – determinarea formulei standard a premisei; – determinarea formulei standard a concluziei; – căutarea formulei concluziei prin conversiuni şi obversiuni repetate respectând alternanţa operaţiilor logice respective. Algoritmul de rezolvare: introducerea simbolurilor; construirea formulelor corespunzătoare premiselor; aducerea premiselor la forma de exprimare standard; construirea silogismelor elementare; stabilirea şi precizarea concluziei;	Care sunt valide? Care este unei concluzii d propune propoziţiile: a). sunt persoane comunicativi, c) respectat. d). Ce avea încredere î
	redarea schemei de inferenţă; (precizarea denumirii acesteia) construirea epicheremei; reprezentarea propoziţiilor şi Indicarea formulei corespunzătoare.	I – p Se cere: I) Arătaţi dacă din propo considerate ca premise, s mod logic-corect o conclu concluzia, schema de infe a fost obţinută şi denumi Îi) Pe baza propoziţiilor c construiţi o structură silo corectă de tip epicherem III) Să se reprezinte grafi diagramelor Venn propo şi prin diagrama Euler pr Indicându-se şi formulele Rezolvare: I) Se introduc simboluri p propoziţiilor categorice p

			folosind, eventual, majus Începutul alfabetului. A = oameni care îşi ţin pr B = oameni de încredere C = oameni veseli D = oameni comunicativi E = oameni respectaţi F = oameni simpatici.
	Exemplu: AaE ba e pentru că AaE BaA Dab ba e DaE Dab CaD		— Profesorul ins importanţei detectării co termenilor „S” şi „P” logic aflaţi în propoziţiilor categorice în optimizării operării.
	DaE CaE CaD Fal CaE FaE ral — aE III) în urma transformărilor toate propoziţiile sunt afirmative (deci. numai prin metoda Venn).		— Profesorul elevilor reactuali zarea propoziţiilor categorice pentru construir şi corectă a formulelor corespunzătoare premis şi pentru aducere de exprima re standard; e modul în care pot fi reconstruite p echivalente. — Profesorul ex în care se construiesc s elementare şi cum se obţinerea concluziei

	de exemplu: AaE SSab se) U wLJ J Formula: SE = O Observaţie: dacă se iau în conside raţie doar propoziţiile iniţiale, atunci două propoziţii sunt negative: Aeb şi CeL şi se vor reprezenta prin dia grama Euler.	reprezentarea g face respectând ceri demers logic-corect. — Profesorul prezentarea formei de exprimare s soritului aristotelic. — Solicită rea tipurilor de propoziţii categ punct de vedere calitativ.

cm

	I) Se convine asupra notării terme nilor propoziţiilor categorice clasificarea propoziţiilor categorice: A; E; I; O; SaP; Sel"; SIP; SoP; conversiune: obversiune UJ raţionament complex	

			polisilogism sorit – exprimare entimematică; Aab Bal CaD forma standard DaE EaF	
SD	1 00		AaF III) propoziţii afirmative propoziţii negative diagrama Venn diagrama Euler	
		Fixarea modului de rezolvare algoritmic	— Se extrage concluzia generală a modului de soluţionare a exerciţiului şi se interpretează rezultatul. rezolvare de exerciţii asemănătoare care au grad de dificultate mai mare	face apr modului În care colaborat la rezolvarea propune a propune acasă

I

PROIECT DE LECŢIE

Data:

Clasa: a XII-a

Disciplina: Filosofie

Tema: Ce este filosofia?

Tipul lecţiei: predare-învăţare

Obiectiv general: Definirea filosofiei

Obiective operaţionale:

1. La sfârşitul activităţii toţi elevii, analizând independent textul lui Cicero din manual, vor putea identifica modul în care Pitagora a

definit filosofia; obiectivul este atins dacă elevii au interpretat corect ceea ce se spune în text că este filosofia;

2. La sfârşitul activităţii toţi elevii, analizând independent textul lui Epictet din manual, vor putea identifica accepţiunea pe care acesta o dă filosofiei; obiectivul este atins dacă elevii au interpretat corect ceea ce se spune în text că este filosofia;

3. La sfârşitul activităţii toţi elevii, analizând independent textul lui Nae Ionescu din manual, vor putea identifica accepţiunea pe care acesta o dă filosofiei; obiectivul este atins dacă elevii au distins corect ceea ce spune autorul că este filosofia;

4. La sfârşitul activităţii toţi elevii vor putea detecta cum a definit Aristotel filosofia, în urma analizei independente a textului din manual; obiectivul se consideră atins dacă elevii şi-au însuşit corect definirea aristotelică a filosofiei;

5. La sfârşitul activităţii toţi elevii vor putea evalua prin comparaţie, pe baza analizelor întreprinse şi a discuţiilor purtate, toate aceste puncte de vedere; obiectivul va fi atins dacă elevii vor opta pentru una sau alta din aceste accepţiuni date filosofiei sau vor încerca să ofere o variantă personală.

Metode utilizate: Analiza de text, problematizarea, abordarea euristică, expunerea;

Tipuri de evaluare: orală, test de evaluare formativă:

124

Momentele lecţiei	Conţinutul esenţial	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor
Moment organizatoric — 2 min.		— Notarea absenţelor — Observaţii	— Se pregătesc pentru lecţie
Sensibilizare a pentru act		— Comunică elevilor subiectul lecţiei şi obiectivele	Notează în caiet titlul lecţiei

ivitate — 3 min.		operaţio nale, pe care le scrie pe tablă — Stârneşte curiozita tea, trezeşte interesul şi dorinţa de a aborda această problematică	
Re actualiza re a unor no ţiu ni ancoră — 4 min.	Problem atica: Omul. Libertate a. Dreptate a. Fericirea . Adevărul . Timpul. Ordinea. Dumnez eu	Solicită elevilor trece rea în revistă a teme lor abordate până în acel moment pentru a Ilustra diversitatea pro blemelor abordate. ceea ce va uşura efortul de definire a filosofiei	Îşi reamintesc princip alele teme studiate până acum în cadrul orelor de filosofie
Pr edarea no ilor cu noştinţe 30 min.	Cicero (104 – 43 î.e.n.): Tusculan ae — Redă accepţiunea	— Prezintă elevilor textul şi le propune un demers analitic asupra lui — Oferă informaţii	— Situarea textulu i în context ul gândiri i

	dată filosofului de către Pitagora: filosofia este contemplaţie. — Pitagora afirmă despre sine că „Nu posedă nicio ştiinţă în special. dar că este filosof”.	suplimentare — Îi ajută să analizeze textul şi să mediteze asupra celor descoperite — Face aprecieri privind modul de tratare a temei — Dirijează şi sistematizea ză observaţiile elevilor	autorul ui — Analizează textul şi extrage esenţia lul pe care îl fixează noţiuni şi şi judecăţi.

125

	— Filosofii, adică „iubitorii de înţelepciune” sunt cei care nu pun preţ nici pe glorie nici pe bani, ci „se consacră cu ardoare cerce tării naturii”. — În viaţă, contemplarea şi studiul naturii sunt cu mult mai presus decât orice altă activitate.		— Desprind ideea principală şi o explică. — Relevă tipul de argumenta ţie — Realizează un efort de reflec ţie personală asupra ideilor exprimate

			— Fac operante cu noştinţele nou dobândite în studiul individual
	Epictet (50 – 125 e.n.): Manualul — Expresia filosofiei e fapta. nu vorba — Filosofii sunt preocupaţi nu numai de contempla rea naturii şi a oamenilor. ci au în vedere şi realiza rea unor fapte demne de principii filosofice — Exemple din viaţa coti diană — A nu se afirma ceva	— Propune elevilor analizar ea unui alt mod de a concepe filosofia — Oferă informaţii suplime ntare — Îndrumă şi con trolează activita tea lor — Numeşte un elev să prezinte şi să coment eze ideea exprima tă în text.	— Studiază textul Indicat — Solicită lămuriri Isupliment are — Extrag esenţialul din materialul analizat — Realizează un efort de reflecţie personală asupra Ideilor exprimate — Îşi manifestă atitudinea faţă de

	negândit — Începi să te comporţi ca adevărat filosof atunci când nu eşti afectat de faptul că cineva îţi spune că nu ştii nimic.	— Coordonează discuţiile care se Iniţiază — Face scurte spre cieri asupra atâta câinilor pe care elevii le au faţă de punctul de vedere susţinut de autor — Solicită argu mentarea aces tor atitudini.	acestea prin aţa şamentul la judecă ţi le de valoare emise în text sau prin respingerea argumenta tă a lor — Compară cele două perspective oferite de analiza textelor şi desco peră deosebirile dintre ele.

126

Nae Ionescu (1890 – 1940): Curs de metafizică: – a filosofa înseamnă a reduce realitatea sensibilă la necesităţile personalităţii tale.

— Filosofia înseamnă „a deforma realitatea sensibilă şi a încerca s-o pui de acord cu tine însuţi, a-ţi proiecta structura ta spirituală asupra întregului cosmos" Arg. 1: incapacitatea adevărului filosofic de a deveni obiectiv. Arg. 2: multitudinea de sisteme filosofice. Arg. 3: caracterul de absolut pe care-l are orice cunoştinţă filosofică.

— Filosofia are un caracter personal, este un act de trăire: formă de manifestare a personalităţii.

— Comunică elevilor sarcinile de lucru – oferă informaţii

suplimentare despre personalitatea filosofului – urmăreşte modul în care elevii îşi însuşesc tipul de argumentare utilizat de filosof – solicită elevilor aprecieri pe marginea ideilor susţinute în text – îi îndrumă spre descoperirea celor două alternative rezultate din această perspectivă:

1) particulară-o lume subiectivă prin excelenţă

2) generală-definitorie pentru întreg sistemul în care se valorifică existenţa

— Analizează textul şi extrag ideea principală – explică ideea prezentând articulaţiile gândirii autorului – disting tipul de argumentaţie la care recurge filosoful în susţinerea ideilor sale. – caută să pună în evidenţă influenţa pe care au exercitat-o ideile filosofice respective în viaţa culturală şi cea socială. – încearcă să identifice puncte de vedere şi argumente opuse celor susţinute de autorul textului.

Aristotel (384 – 322 î.e.n.):

Metafizica

— Filosofia este ştiinţă a primelor principii – Caracteristicile filosofului şi ale filosofiei:

1. filosoful ştie totul, fără a poseda şi ştiinţa fiecărui caz particular

2. În domeniul oricărei discipline e considerat cel mai capabil acela care ştie I să-şi formuleze gândurile în chip mai potrivit

— Prezintă textul de analizat şi realizează o încadrare a sa în contextul gândirii filosofului – oferă explicaţii suplimentare cu privire la termenii de referinţă – ajută elevii în analizarea textului, extragerea ideilor de bază şi compararea lor cu cele descoperite anterior.

— Identifică accepţiunea pe care Aristotel o dă filosofului şi filosofiei – compară statutul filosofiei cu cel al ştiinţei în Grecia antică

— Stabilesc locul şi rolul filosofului în cetate, conform o-piniei lui Aristotel.

	3. filosofia este ştiinţa care e cultivată pentru ea însăşi de dragul cunoaşterii, e superioară ştiinţa care este studiată în vederea foloaselor ce decurg din ea 4. filosoful este cel care are cunoştinţa universalului, căci prin aceasta cunoaşte oarecum şi ceea ce esubsumat universalului.	— Coordonează participarea elevilor la discuţiile generate de problematica textului – urmăreşte formarea aptitudinilor de gândire personală – cultivă atitudinea critică faţă de ideile enunţate – caută să prevină însuşirea necritică a ideilor.	— Caută să descopepere semnificaţia conceptului de „principiu prim” – reactualizează înţelesurile conceptului de „principiu prim”, studiat în capitolul „Ordinea” – îşi exprimă opinia personală cu privire la perspectiva propusă de Aristotel
Fixarea noilor cunoştinţe 4 min.	— Pitagora: Filosofia este contemplare – Epictet: Expresia filo-sofiei e fapta – Nae Ionescu: Filosofia ca act de trăire – Aristotel: Filosofia este ştiinţa primelor principii	— Solicită elevilor prezentarea succintă a modurilor de a concepe filosofia discutate în cadrul lecţiei	— Realizează o restructurare a materialului oredat – operează comparaţii între modalităţile de definire a filosofiei prezentate în timpul lecţiei – pledează pentru una sau pentru alta dintre acestea

Evaluarea 10 min	Itemii testului de evaluare	— Realizarea feedbackului prin aplicarea unui test de evaluare formativă – Prezintă rezultatele testului şi face aprecieri asupra lor – se va realiza notarea şi explicarea notelor acordate	— Răspund în scris ia testul de evaluare – îşi însuşesc observaţiile făcute – Primesc lămuriri asupra notelor acordate
În cheierea lecţiei 2 min.		— Se va evidenţia gradul de participare al clasei la lecţie fiind remarcaţi elevii cu contribuţii deosebite	

Paşi semnificativi în desfăşurarea lecţiei

Cu toate că impunerea unei structuri prealabil stabilite poate conduce la formalism în activitatea didactică, vom prezenta în continuare paşii care, de regulă, sunt parcurşi în desfăşurarea unei Secţii.

1). Sensibilizarea elevilor pentru activitate, prin captarea atenţiei, provocarea curiozităţii, stârnirea interesului şi stimularea dorinţei lor de a acţiona pentru producerea învăţării.

Modalitatea fundamentală de captare, menţinere şi orientare a atenţiei, indispensabilă receptării, rămâne apelul la motivaţia intrinsecă a elevilor, adică la acei factori interiori susceptibili de a-i mobiliza la o activitate menită să conducă la însuşirea cunoştinţelor şi formarea priceperilor. Subiectul este capabil să îndeplinească anumite

acţiuni, dar o va face numai dacă este motivat, dacă ceva îl determină să acţioneze. Motivaţia învăţării este asigurată de un ansamblu de mobiluri (curiozitate, dorinţe, aspiraţii, atracţii, tendinţe, sentimente, atitudini, interese, idealuri) legate de trebuinţele fiecăruia, care dinamizează, activează, pun în mişcare şi dirijează comportamentul spre un anumit scop.

Exemplu:

Motivaţia elevilor pentru studierea lecţiei „Inflaţia", la disciplina „Economie", poate fi asigurată de dorinţa lor de a cunoaşte şi înţelege cauzele, mecanismele şi modalităţile de combatere ale unui fenomen negativ care afectează economia naţională şi este resimţit de majoritatea populaţiei. Ei nu-şi vor spune: „Trebuie să învăţ această lecţie pentru a obţine nota necesară promovării sau pentru a avea, în general, note foarte bune", ceea ce ar constitui o motivaţie insuficientă. La baza acţiunii lor se situează, de fapt, automotivaţia, ce rezidă în curiozitatea epistemică manifestată, spiritul de explorare, tendinţa de perfecţionare continuă.

Motivaţia este o tensiune interioară care dinamizează subiectul, îl antrenează într-o activitate orientată spre atingerea unui scop acceptat subiectiv. Subiectul motivat se manifestă activ, dovedeşte o atenţie concentrată şi susţinută, munceşte mult şi nu urmăreşte un prilej oarecare de evadare din sarcină. Profesorul caută să le formeze elevilor un comportament sârguincios, de tipul stării de pregătire pentru învăţare, le influenţează, prin tehnici specifice de convingere, opiniile şi atitudinile.

„Nu-l facem pe elev harnic pedepsindu-l pentru lene, curajos pedepsindu-l pentru laşitate; nu-i provocăm interes pentru muncă pedepsindu-l pentru indiferenţă. Nu-l învăţăm să studieze repede, pedepsindu-l pentru încetineală, nici să ţină minte pedepsindu-l că uită, nici să judece corect pedepsindu-l pentru lipsă de logică.59".

Acţiunile de sensibilizare a elevilor pentru activităţi fac apel la o serie de factori motivaţionali, cum ar fi: aptitudinile şi talentul individual, dorinţele şi pasiunile, curiozitatea, competiţia, realizarea eului, speranţa succesului şi teama de eşec etc. Pedagogia activă tinde să utilizeze, cu precădere, motivaţiile intrinseci. Roger Mucchielli distinge următorii stimuli care pot să inducă astfel de motivaţii50:

1). Invocarea obiectivelor pe termen lung (motivele pentru a studia, avantajul viitor al studierii disciplinelor în cauză, interesul

social, cel de promovare, ieşirea din starea de ignoranţă, prestigiul etc);

2). Recompensa pe termen lung;

3). Sancţiuni destinate să descurajeze comportamentele neadmise.

Tehnicile aversive, care provoacă frica de sancţiune, nu asigură o motivaţie pozitivă învăţării, riscând să provoace chiar apatia şi apoi revolta. Pe de altă parte, succesul la învăţătură constituie un stimulent pentru învăţarea ulterioară.

Motivaţia este o condiţie a activităţii eficiente şi se exprimă prin interes şi atitudini de atracţie sau de respingere faţă de activitate. Numai dacă sunt pozitiv motivaţi, elevii se vor implica activ în activitatea didactică. Activizarea prin sensibilizare este o acţiune de educare şi instruire ce se realizează prin mijloace pedagogice: utilizarea metodelor activ-participative, crearea situaţiilor surpriză antrenante, a unei atmosfere paşnice de lucru, cultivarea atitudinilor de cercetare şi dobândire a cunoştinţelor prin descoperire proprie.

2). Comunicarea obiectivelor urmărite. Înainte de realizarea efectivă a oricărei activităţi didactice se precizează în mod clar obiectivele urmărite. Elevii trebuie să cunoască tipul de performanţă care va fi

59 B.F. Skinner: Revoluţia ştiinţifică a învăţământului, p. 132.

60 Roger Mucchielli: Metode active în pedagogia adulţilor, p. 69.

folosit drept indiciu că învăţarea a fost realizată (Robert M. Gagne). Scopul comunicării obiectivelor urmărite este de a răspunde la întrebarea pe care orice elev poate să şi-o pună: Cum voi şti când am realizat învăţarea dorită? Informarea asupra performanţei pe care o va realiza la încheierea activităţii arată elevului, înainte de începerea învăţării, ce anume trebuie să înveţe (rezultatul aşteptat), ceea ce este foarte important pentru a-şi dirija mai bine atenţia şi eforturile.

„... profesorii nu numai că trebuie să-şi organizeze toată activitatea pe obiective clare, dar şi trebuie să-şi informeze elevii asupra acestor obiective, fără ambiguităţi şi fără mister".

Mager şi McCann au demonstrat foloasele pe care le aduce elevilor cunoaşterea de la început a obiectivelor specifice pe care urmează să le atingă, clasa de răspunsuri ce se aşteaptă de la ei la terminarea activităţii. Obiectivele urmărite nu trebuie să constituie o necunoscută nici pentru profesor, nici pentru elevi, deoarece un

proces instructiv-educativ este hazardat şi orb dacă nu există, dintr-un început, perspectiva rezultatelor ce vor fi obţinute. Declanşarea acţiunii didactice efective este precedată, aşadar, de stabilirea şi anunţarea ţintelor instruirii, care odată ce au fost conştientizate de către elevi, determină la cei mai mulţi dintre ei şi o participare motivată la activitatea de învăţare.

3). Reactualizarea cunoştinţelor învăţate anterior (noţiunile ancoră), însuşirea informaţiilor sau rezolvarea unor probleme noi depinde de informaţiile şi deprinderile intelectuale dobândite anterior. Există chiar situaţii când noua învăţare nu este, în cele din urmă, decât o combinare a cunoştinţelor învăţate în prealabil. Nu se reactualizează decât noţiunile ancoră (concepte, idei, principii, termeni de legătură etc), care pot uşura, ca elemente de suport, noua învăţare. Învăţarea unei deprinderi intelectuale este condiţionată de învăţarea anterioară a unei deprinderi subordonate.

Exemplu:

Disciplina Logică – nu pot fi învăţate raporturile dintre noţiuni fără reactualizarea şi invocarea cerinţelor impuse de către principiile logice.

Vivian de Landsheere, Gilbert de Landsheere: Definirea obicăivelor educaţiei, p. 19.

Orice obiectiv operaţional se leagă, ca posibilitate de realizare, de alte obiective îndeplinite anterior. În reactualizarea noţiunilor ancoră, ca aspecte esenţiale ale conţinutului predat anterior, elevii vor demonstra că mai păstrează încă în memorie cunoştinţele necesare realizării noilor obiective. Pentru acest moment al lecţiei, 1. Jinga şi I. Negreţ recomandă62:

— Să se verifice doar ceea ce ajută la realizarea noilor obiective, fără a se intra în amănunte nesemnificative;

— Nu se pierd cu reactualizarea ancorelor mai mult de 5 – 6 minute;

— Actualizarea ancorelor nu trebuie transformată într-un eveniment de verificare severă;

— Se pot acorda note, dar nu se pedepsesc cei care au uitat informaţii dobândite anterior;

— Evitarea stresului şi a demotivării;

— În realizarea acestei secvenţe de instruire trebuie antrenaţi cât mai mulţi elevi, dar nu se insistă exagerat când unii dintre ei

întâmpină dificultăţi;

— Este preferabil să fie adresate întrebări frontale, fără a solicita însă mereu aceiaşi elevi.

4). Prezentarea noului conţinut şi dirijarea învăţării. Pentru realizarea acestei etape, profesorul se foloseşte de strategii adecvate (metode, procedee, mijloace, forme de organizare) realizării învăţării. Într-o lecţie unde se folosesc metode activ-participative elevii sunt conduşi spre descoperirea adevărului printr-o succesiune de comunicări, care sugerează linia de gândire ce va fi urmărită în realizarea performanţei.

În şcoala tradiţională se punea accentul pe transmiterea cunoştinţelor gata elaborate, pe când în şcoala modernă se pune accentul pe aspectul formativ: elevul trebuie să fie capabil de cunoaştere prin efort propriu. Rolul profesorului nu este acela de a preda în sensul prezentării unor cunoştinţe, pe care elevii le memorează şi le reproduc, ci de a organiza mediul educativ şi activitatea proprie a elevilor, de a coordona utilizarea resurselor disponibile şi informarea, de a evalua şi aprecia. A preda nu este echivalent cu a spune, a dicta şi a pretinde mai apoi restituirea, dimpotrivă, a preda înseamnă63:

62 Ioan Jinga, Ion Negreţ: învăţarea eficientă.

63 Ioan Radu: Dida Aica modernă, p. 11.

— A prezenta un material informativ, fapte, exemple, modele, decupaje din realitate;

— A propune elevilor o activitate asupra acestora: analiză, comparaţie, definire, clasificare etc;

— A extrage apoi esenţialul condensat în legi, principii, reguli, teorii;

— A organiza şi îndruma actul de învăţare;

— A face operante cunoştinţele în aplicaţii.

În general, intervenţia profesorului în timpul lecţiei vizează: expunerea succintă a temei sau problemei de studiat, conducerea cooperării într-o discuţie, dezbaterea, rezolvarea de probleme, îndrumarea activităţii individuale a elevilor, prezentarea de concluzii şi opinii cu privire la activitatea acestora. Gândirea elevilor este îndrumată până la obţinerea performanţei finale.

Exemplu (1):

Disciplina „Logică” – Lecţia „Principiul terţului exclus”.

— Profesorul prezintă elevilor o nouă lege fundamentală de raţionare corectă;

— Solicită elevii la a argumenta că suma unghiurilor unui triunghi este egală cu 180 grade;

— Elevii vor observa că acest lucru nu poate fi realizat printr-o singură propoziţie, ci printr-un sistem (ansamblu) de propoziţii;

— Îndrumaţi de profesor, elevii vor descoperi în ce condiţii argumentarea este satisfăcătoare, anume respectarea principiului terţului exclus;

— Elevii vor extrage esenţialul condensat în enunţul acestui principiu şi vor stabili formula simbolică de exprimare a sa;

— Elevii vor identifica, sub îndrumarea profesorului, ce deosebiri există între principiul terţului exclus şi principiul bivalentei;

— Elevii vor explica de ce este importantă respectarea acestui principiu logic;

— Pentru a face operante cunoştinţele dobândite, profesorul le cere elevilor efectuarea unor aplicaţii;

— În încheierea activităţii, profesorul va face aprecieri asupra modului în care aceasta s-a desfăşurat şi va evalua rezultatele.

Exemplu (2):

Disciplina „Filosofie” – Lecţia „Sursele adevărului”.

— Profesorul prezintă elevilor noua problematică”, care este sursa opiniilor noastre adevărate?

— Profesorul face scurte expuneri privind cele două curente de gândire: empirismul şi raţionalismul;

— Elevii vor prezenta fişe cu date referitoare la viaţa şi opera unor reprezentanţi de seamă ai celor două curente;

— Profesorul cere elevilor să analizeze şi să comenteze două texte reprezentative, aparţinând filosofilor John Locke şi René Descartes, pentru problematica pusă în discuţie;

— Coordonaţi de profesor, elevii vor analiza cele două texte filosofice, desprinzând ideile principale şi explicând afirmaţiile autorilor;

— Elevii vor releva tipul de argumentare la care au recurs cei doi autori invocaţi pentru a-şi susţine ideile şi vor realiza comparaţii între acestea;

— Cunoştinţele dobândite devin operante prin efectuarea unor aplicaţii cuprinse în manual.

Putem considera o lecţie ca fiind eficientă dacă ea contribuie la sporirea cunoştinţelor, întărirea priceperilor şi deprinderilor, îmbogăţirea sferei emoţionale şi cultivarea interesului elevilor pentru disciplina studiată, antrenându-i în forme pozitive de comportament.

Predarea în şcoala tradiţională

— Centrată pe profesor;

— Organizată în funcţie de timp;

— O strategie unică de predare;

— Predare unică;

— Se lucrează cu grupuri fixe;

— Predare pentru întregul grup;

— Învăţare pasivă;

Predarea în şcoala modernă

— Centrată pe elev; – organizată pentru cât mai bune rezultate;

— Sunt folosite strategii multiple de predare;

— Predare repetată, pentru a se asigura îmbogăţirea cunoştinţelor;

— Se lucrează cu grupuri flexibile;

— Predare diferenţiată;

— Învăţare activă;

În cadrul activităţii didactice, profesorul poate adopta stiluri diferite de lucru, de interacţiune cu elevii:

Stilul flexibil

— Lucrează diferenţiat cu întreaga clasă;

— Se ţine seama de particularităţile individuale ale elevilor, de interesele şi trebuinţele lor;

— Nu manifestă stereotipii în comportament şi aprecieri;

— Nu este subiectiv în aprecieri;

Stilul autoritar

— Lucrează cu elevii consideraţi buni la învăţătură, ceilalţi fiind ignoraţi;

— Se invocă trebuinţe abstracte şi nu se ţine seama de particularităţi individuale;

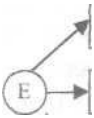
— Manifestă stereotipii în comportament şi aprecieri;

— Este subiectiv în aprecieri;

În funcţie de stilul didactic adoptat, Miron Ionescu deosebeşte următoarele tipuri de relaţii profesor-elev64: 1). Învăţământul tradiţional:

e
Predă
ReDroduce memorează
2). Învăţământul modernizat:
Predă şi îndrumă
Reproduce / reconstituie

memorează aplică
3). Învăţământul modern:
Îndrumă şi predă



descoperă aplică
Proiectare / renroduce memorează
64 ui
Miron Ionescu: Didactica modernă, p. 239.

Principiul instruirii în şcoala modernă nu mai este cel selectivist, elitist, propriu şcolii clasice, ci cel formulat de către Gilbert de Land-sheere: a instrui nu înseamnă a selecţiona, dimpotrivă, a ne strădui ca toţi elevii să reuşească. Sarcina profesorului este de a-l ridica pe fiecare la un nivel cât mai înalt de cunoaştere şi formare. De multe ori profesorii care predau disciplinele socio-umane cad în capcana elitismului, considerând că discipline precum Logica sau Filosofia nu pot fi studiate adecvat de oricine, argumentele invocate fiind gradul ridicat de abstractizare al conţinuturilor respective şi lipsa unor abilităţi necesare, pe care doar puţini elevi le posedă sau şi le pot forma într-un interval de timp scurt. Astfel de dificultăţi pot fi însă depăşite, totul depinde de obiectivele pe care ni le fixăm şi, mai ales, de modul în care abordăm instruirea. Adepţii aşa numitei „ipoteze optimiste" (J.B. Carroll, J.S. Bruner) susţin că ideile fundamentale, temele de bază care formează miezul oricăror ştiinţe sunt tot atât de simple, pe cât sunt de importante şi pot fi predate oricui, la orice vârstă, într-o formă anumită. Predarea unui conţinut, pentru elevi de o

anumită vârstă, constă într-o operaţie de „traducere”, adică într-o prezentare adecvată modului lor de gândire, de a privi realitatea înconjurătoare.

„Oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare, i se poate preda cu succes orice obiect de învăţământ într-o formă intelectuală adecvată” 65

„Filosofia pentru copii”, ca disciplină de studiu introdusă la clasele mici, vine să ilustreze o astfel de posibilitate.

De obicei, profesorii se conduc în predare după nivelul mediu al clasei, iar atunci când ştiuaţia o impune, adaugă ceva în plus pentru elevii consideraţi buni sau oferă lămuriri şi explicaţii mai pe larg pentru cei slabi. Elevii pot fi incitaţi să înveţe nu numai dacă facem materia mai atrăgătoare, dar şi uşor de reţinut, adaptând conţinutul la nivelul lor de receptare. Procedând în acest fel. nu vom banaliza conţinutul, cum ar putea replica unii, ci vom adopta un mod de abordare diferenţiat, care să conducă la realizarea obiectivelor propuse de către toţi elevii.

65 J.S. Brunner: Spre o teorie a instruirii, p. 59.

„După părerea multora dintre noi este necesar să se elaboreze materiale care să-l stimuleze pe elevul superior şi în acelaşi timp să nu distrugă încrederea şi dorinţa de a învăţa a acelora care sunt mai puţin înzestraţi” 66

Diferenţele dintre elevi sunt evidente, de aceea se impune o abordare diferenţiată a activităţii de învăţare, conform nivelului de pregătire şi ritmului de lucru proprii fiecăruia. Individualizarea instruirii semnifică acţiunea de adaptare la particularităţile individuale ale elevului. Dacă se respectă aceste cerinţe şi sunt asigurate condiţiile corespunzătoare, consideră Gagne şi Briggs, un procentaj de 90 – 95% din elevi îşi pot însuşi în mod real majoritatea obiectivelor până la nivelul atins numai de cei buni.

Foarte importantă, pentru lecţiile de comunicare şi însuşire a cunoştinţelor, este esenţializarea conţinutului necesar învăţării în clasă. O operaţie care conduce la subordonarea logicii ştiinţifice a disciplinei de studiu la logica pedagogică a învăţării. Ea constă în selectarea informaţiilor fundamentale şi discriminarea lor de amănunte. Extragerea esenţialului dintr-un conţinut dat solicită din partea profesorului competenţe de specialitate şi depinde de profunzimea stăpânirii problemelor ce urmează a fi discutate. În

conţinutul oricărei discipline, poate fi deosebit un mănunchi de idei fundamentale, principii şi noţiuni de bază. Dobândirea acestora este facilitată de această operaţie de esenţializare. Pe de altă parte, fiecare disciplină îşi are logica sa internă, în care se reflectă ordinea firească a lucrurilor sau fenomenelor studiate şi această logică trebuie reflectată, la rândul său, în metodologia esenţializării conţinutului. În selectarea informaţiei ne orientăm după prevederile programei, textul manualului şi sursele suplimentare de documentare, astfel încât să asigurăm un optim cantitativ accesibil elevilor, suficient pentru asimilarea datelor fundamentale, adecvat timpului afectat şi ritmului de lucru al fiecăruia.

66 ibidem, p. 90.

Exemplu:

Disciplina Economie, conţinutul esenţial al lecţiei: „Ce sunt factorii de producţie?”

— Ce reprezintă factorii de producţie;

— Relaţia existentă între factorii de producţie şi resurse;

— Locul şi rolul factorilor de producţie;

— Orice factor de producţie se prezintă ca unitate a unor aspecte cantitative şi calitative;

— Dezvoltarea economică de tip intensiv şi dezvoltarea economică de tip extensiv;

— Împrejurări care impun economisirea şi ameliorarea factorilor de producţie;

— Numărul factorilor de producţie.

Proiectarea unei lecţii este centrată atât pe conţinut, cât şi pe acţiune, pe demersul comun al profesorului şi elevilor. Pentru ca acesta să fie încununat de succes, trebuie adoptată o strategie de acţiune adecvată. Strategia didactică reprezintă un mod de organizare a metodelor şi resurselor (umane şi materiale) într-o situaţie de învăţare dată, în vederea atingerii unui obiectiv. Menirea sa este de a asigura legătura dintre activitatea de predare şi cea de învăţare.

Există mai multe strategii de coordonare şi dirijare a relaţiilor dintre predare şi învăţare:

1). Strategii explicativ-reproductive (expuneri, prelegeri); 2). Strategii explicativ-intuitive (demonstraţii); 3). Strategii algoritmice:

a), algoritmic-euristice (rezolvarea de probleme) b). euristic-algoritmice (reguli de acţiune, modalităţi de rezolvare sau

aplicare).

4). Strategii activ-participative: a), regăsirea cunoştinţelor b). euristice c). creative.

O strategie didactică este, în cele din urmă, un mod de abordare şi rezolvare a unei sarcini de instruire. Adoptarea sa se face în funcţie de:

— Concepţia didactică a profesorului;
— Principii, norme, reguli didactice;
— Obiectivele specifice situaţiei de instruire;
— Natura conţinutului ce urmează a fi predat;
— Tipul de experienţă de învăţare propusă elevilor;
— Dotarea materială existentă;
— Timpul disponibil.

În predarea disciplinelor socio-umane, demersul didactic trebuie să se orienteze mai puţin spre memorizare-reproducere şi mai mult spre selectarea informaţiilor relevante (esenţiale), dezvoltarea capacităţilor intelectuale, utilizarea lor în contexte noi şi variate. Predarea-învăţarea se poate concentra asupra aspectelor relevante ale conţinutului şi asupra formării şi dezvoltării competenţelor de nivel superior. Se va urmări înlocuirea a ceea ce se cheamă „parcurgerea materiei" cu punerea elevilor în situaţii de lucru rezonabile şi atractive, în măsură să faciliteze dezvoltarea şi consolidarea competenţelor. Manualele se folosesc în acord cu cerinţele programei, în special cu obiectivele de referinţă specificate pentru fiecare disciplină, însă, în „spiritul" lor şi nu în „litera" lor. Pentru a realiza o lecţie bună nu este suficientă stăpânirea temeinică a conţinutului disciplinei respective, eficacitatea predării depinde şi de pregătirea metodică şi talentul didactic al profesorului.

O lecţie concepută în spiritul strategiilor activ-participative prezintă următoarele caracteristici:

1). Reactualizarea noţiunilor ancoră prin verificarea orală a câtorva elevi la începutul lecţiei este înlocuită cu o muncă efectivă realizată cu întreaga clasă; 2). Activitatea de învăţare sau de muncă independentă a elevilor ocupă o parte cât mai mare a timpului afectat lecţiei (50%); 3). În rezolvarea dificultăţilor, elevii au posibilitatea să coopereze şi să solicite profesorului explicaţii suplimentare; 4). Activitatea este bine organizată şi coordonată; 5). Intervenţia profesorului este pregătită din timp şi se realizează ca: expunere

succintă a temei sau problemei de rezolvat, conducerea şi îndrumarea activităţii elevilor, concluzii şi aprecieri finale; 6). Elevii au posibilitatea să facă expuneri cursive, în cadrul cărora pot să-şi exprime păreri personale.

Specificul lecţiei de transmitere şi însuşire a cunoştinţelor, indiferent de variantele sale, constă în conceperea şi desfăşurarea activităţii în aşa fel încât elevii să-şi însuşească activ informaţiile, dezvoltându-şi capacităţile instrumentale şi operatorii. Totul se concentrează în jurul elaborării şi asimilării de către elevi, prin efort propriu, a unor conţinuturi esenţiale. Activitatea independentă ocupă o pondere însemnată şi în cadrul lecţiilor de formare şi dezvoltare a priceperilor şi deprinderilor sau de recapitulare şi sistematizare. Putem considera deci, că:

„Lecţia eficientă este aceea care oferă elevilor prilejul să formuleze întrebări şi probleme; să emită ipoteze, să imagineze rezolvări, soluţii; să facă asociaţii de idei; asociaţii de experienţe proprii şi experienţe efectuate de cercetători; să elaboreze modele, planuri, fişe, sinteze, rezumate; să angajeze discuţii pentru clarificarea unor noţiuni, să formuleze concluzii; să exerseze dialogul, munca în cabinet; să cultive forme pozitive de conduită etc. „67

În predarea disciplinelor socio-umane este necesar să recurgem la ceea ce în literatura de specialitate poartă denumirea de „instruire individualizată", care permite să fie stabilite scopuri realiste pentru fiecare elev, adaptate la competenţele şi specificul individual. O astfel de modalitate de abordare permite elevului să lucreze în ritmul său şi asigură un feedback individual de cele mai multe ori sigur şi adecvat.

Manualul de filosofie ne relevă o manieră inedită de prezentare a temelor, diferită de modul în care sunt concepute celelalte manuale. El oferă o structură tematică aptă să asigure realizarea unui contact direct cu textele esenţiale ale gândirii filosofice, astfel încât întrebările şi problemele să devină accesibile şi să ducă la dezbateri argumentative fecunde, în cadrul orelor de predare. Textele sunt selectate din operele cele mai importante ale marilor filosofi şi sunt menite să transmită impulsuri de gândire şi dezbatere a unor probleme fundamentale ale vieţii. Dacă celelalte discipline socio-umane oferă un volum de cunoştinţe selectate, sistematizate, trecute prin filtrul interpretărilor autorilor de manuale, filosofia propune o lectură activă şi reflexivă a unor texte de referinţă pentru o

anumită problematică, conectându-i pe elevi la pulsul viu al gândirii filosofice. Lectura textului filosofic are ca scop însuşirea unor cunoştinţe specifice, introducerea în formule de argu

67 Miron Ionescu: Lecţia între proiect şi realizare, p. 97.

mentale filosofică, dezvoltarea gândirii prin confruntare cu alte gândiri deja constituite şi finisate, care să provoace elevilor problematizări proprii, în afara purei reflecţii şi a interpretărilor din manuale sau cursuri, comentariul de text este o „cale regală de iniţiere în filosofie" 68, deoarece oferă posibilitatea cunoaşterii conceptelor de bază, a problemelor care au fost puse şi a soluţiilor propuse.

Cunoaşterea filosofică are un specific al său. Însuşirea de către elevi a unor cunoştinţe care nu au fost pătrunse în esenţă riscă să devină învăţare a unor gânduri negândite de ei înşişi şi pe care le-ar repeta fără să se implice, chiar fără să le înţeleagă. Ar gândi doar prin achiziţionare, mai bine zis, nu ar gândi deloc. Iniţierea în filosofie este o cale lungă şi dificilă, care poate fi însă uşurată prin clarificarea a doua aspecte esenţiale: Cum să cunoşti pentru a te iniţia? şi cum să te iniţiezi pentru a cunoaşte mai bine?

Nu există cunoştinţe filosofice fără iniţiere filosofică. Nu există iniţiere fără reluarea gândurilor deja gândite, fără a lua în considerare o întreagă tradiţie. Lectura textului este condiţia necesară pentru o cultură filosofică personală. Elevii nu sunt întotdeauna edificaţi asupra modului în care trebuie lecturat, analizat şi comentat un text filosofic, de aceea câteva precizări sunt absolut necesare. Ideea călăuzitoare în demersul lor nu poate fi decât următoarea: a lectura metodic un text înseamnă a-l regândi, ceea ce înseamnă, de fapt, a gândi. Lectura metodică a unui text filosofic presupune următoarele exigenţe:

— Textul se citeşte şi se explică integral;

— Forma şi conţinutul nu pot fi disociate şi tratate separat;

— Stăpânirea suficientă a câmpului problemei aflate în discuţie;

— Nu se atribuie autorului a priori o intenţie:

— Nu se urmăreşte pasiv, mecanic derularea textului;

— În cuprinsul său se fac asocieri sau disocieri, explicitări sub aspectul terminologiei, tezelor susţinute, consecinţelor;

— Se observă precis şi nuanţat formele sau sistemele de forme (câmp semantic, enunţ, imagini, metafore, figuri de stil, modalităţi de exprimare);

— Ideile sunt preluate fără deformări prin rupere din context

sau interpretare abuzivă;

Dominique Folscheid, J.J. Wunenburger. Methodologie phihsophique, P.U.F., Paris, 1992.

r

— Ordinea notiţelor pe care le iau elevii să corespundă cu ordinea textului;

— Nu se susţine că un text are întotdeauna „dreptate".

Pentru analizarea şi comentarea unui text se procedează în felul următor:

— Se precizează tema tratată în text şi teza susţinută de autor;

— Textul este situat în contextul gândirii autorului sau în opera din care a fost extras;

— Sunt desprinse ideile principale, în exprimarea cărora este evitată parafrazarea, adică formulările care conduc la repetarea textului (autorul zice că...);

— Se explică esenţialul şi se pun în relief expresiile încărcate de sens, urmărindu-se înţelegerea lor;

— Se realizează o distincţie clară între probleme şi soluţii, între soluţii şi argumente;

— Raportarea la text trebuie să fie una critică, comparându-se opinia exprimată cu puncte de vedere şi argumente proprii sau oferite de alţi autori;

— Sunt apreciate consecinţele pe care le comportă textul.

Predarea filosofiei în liceu se realizează în mare măsură prin analiza şi comentariul de text, ceea ce presupune din partea elevului o lectură activă şi nu o receptare pasivă şi mecanică. Lectura activă este o activitate deosebit de complexă, ce cuprinde şi întocmirea fişelor de lectură, conspectelor, rezumatelor, exprimarea unor observaţii, opinii şi argumente personale. Valenţele analizei de text în predarea filosofiei sunt multiple, elevii vor învăţa să identifice puncte de vedere, presupoziţii şi implicaţii, să analizeze logic, să coreleze şi caracterizeze ideile cuprinse în text, să le regândească şi să le confrunte cu altele, formându-şi în cele din urmă un punct de vedere personal. Elevii vor ajunge la performanţe prin exerciţii de tip reflexiv, hermeneutic, desfăşurate individual sau în grup. Metodologia formării gândirii reflexiv-productive, presupune din partea elevilor

69 Ioan Neacşu: Metode şi tehnici de învăţare eficientă, Editura Militară, Bucureşti, 1990.

— Să nu accepte necondiţionat părerile altora, fără a le analiza şi compara, fără a reflecta asupra lor;

— Să raporteze cât mai des cunoştinţele şi experienţa dobândită la cerinţele cu care se confruntă;

— Să valorifice experienţa altora, dar să gândească şi independent de ea, pornind de la premisele ei sau prin confruntare cu ele;

— Să-şi pună singuri întrebări, căutând să cunoască cauzele diferitelor fapte, fenomene;

— Să accepte argumentele raţionale ale partenerului, chiar dacă le neagă pe ale sale;

— Să nu respingă idei noi, de anticipaţie, predicţie, cantonându-se în cele de care sunt siguri şi care au fost, într-un anume fel verificate;

— Să rezolve probleme asigurându-se de înţelegerea lor;

— Să utilizeze tehnici de verbalizare, generalizare şi transfer a achiziţiilor făcute;

— Să promoveze atitudini flexibile, stabilind alternative ale direcţiilor de rezolvare.

5). Fixarea şi consolidarea performanţei realizate. Se asigură prin repetarea aspectelor esenţiale ale conţinutului predat, rezolvarea de exerciţii sau aplicaţii, exemplificări suplimentare necesare pentru crearea unor mai bune posibilităţi de generalizare a capacităţilor însuşite şi de transfer, de operaţionalizare a celor învăţate. Fixarea şi consolidarea asigură păstrarea cunoştinţelor în memoria de lungă durată şi, deci, trăinicia învăţării.

6). Evaluarea performanţei. Indispensabilă în timpul unei lecţii, deoarece prin intermediul său se poate aprecia dacă învăţarea dorită a avut loc. Elevului i se oferă ocazia să-şi verifice performanţa (rezultatul învăţării), iar profesorul are posibilitatea să constate eficienţa lecţiei ţinute. În afara evaluării implicate în conexiunea inversă, înserată pe parcursul lecţiei, se realizează şi o evaluare bazată pe măsurarea şi aprecierea rezultatelor la sfârşitul activităţii prin verificarea orală sau cu ajutorul testelor de evaluare formativă.

7). Asigurarea conexiunii inverse. Pe tot parcursul lecţiei, profesorul urmăreşte să obţină informaţii despre modul în care evoluează învăţarea, despre modul în care elevii descoperă, înţeleg, reţin, analizează, aplică etc. Pentru a-şi da seama în ce măsură au fost

atinse obiectivele urmărite, el va căuta să stabilească o permanentă conexiune inversă cu elevii, operantă după schema: solicitare-răspuns-confirmare/infirmare-corectare. Un feedback optim se poate realiza numai dacă în cadrul lecţiei:

— Sunt folosite strategii activ-participative;

— Sunt create condiţii de manifestare a reacţiilor elevilor, prin întrebări şi comentarii libere la mesajul profesorului; sunt antrenafi cât mai mulţi elevi în realizarea aplicaţiilor;

— Se realizează un dialog plurirelaţional între profesor şi elevi; Achiziţiile realizate de elevi în timpul orelor de clasă sunt completate, consolidate, îmbogăţite prin activităţi sau sarcini de lucru complementare: teme pentru acasă, studiul individual, lucrări ample de sinteză (referate, proiecte), pregătirea pentru concursuri şi examene etc.

Sintetizând cele spuse pe parcursul acestui capitol, pentru ca o activitate de predare-învăţare să fie eficientă profesorul trebuie să respecte anumite condiţii:

1). Sarcina pe care elevii o au de rezolvat prin efort propriu să fie bine proiectată, organizată, coordonată şi supravegheată;

2). Coordonarea activităţii se realizează într-o manieră care să permită tuturor elevilor atingerea standardelor de performanţă propuse;

3), Utilizarea unor modalităţi adecvate de sensibilizare şi activare a elevilor;

4). Asigurarea unei atmosfere de lucru antrenante;

5). Creşterea ponderii activităţii de învăţare în clasă, elevii lucrând efectiv (individual sau în grup) o parte cât mai mare a timpului afectat unei lecţii;

6). Dacă elevii întâlnesc dificultăţi să poată colabora pentru depăşirea lor sau să solicite ajutorul profesorului;

7). Nu se intervine prea des fragmentând dezbaterile sau răspunsurile orale şi împiedicând, în acest fel, expunerile cursive; lămuririle sunt cerute/ oferite la urmă;

8). Se realizează un feedback permanent pentru a avea controlul celor însuşite în timpul lecţiei;

9). Evaluarea continuă a rezultatelor instruirii, pentru a preveni la timp tendinţele de eşec sau nereuşită.

Bibliografie:

Bontaş, Ioan: Pedagogie, Editura ALL, Bucureşti. 1996.

Bruner, Jérôme S.: Spre o teorie a instruirii, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970.

Cerghit, Ioan: Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.

Cucoş, Constantin: Pedagogie, Editura Polirom, Iaşi, 1998.

Folscheid, Dominique; Wunenberger, J.J.: La methodologie philosophi-que, PUF, Paris, 1992.

Gagne, RobertM.: Condiţiile învăţării, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975.

Gagne, Robert M.; Briggs, Leslie J.: Principii de design al instruirii, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.

Ionescu, Miron: Lecţia între proiect şi realizare, Editura Dacia, CIuj-Napo-ca, 1982.

Ionescu, Miron; Radu, Ion (coord.): Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995.

Ionescu, Miron; Radu, Ion; Salade, Dumitru: Dezbateri de didactică aplicată, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 1997.

Jinga, Ioan; Negreţ Ion: Învăţarea eficientă, Editura Tehnis, Bucureşti, 1994.

Landsheere, Viviane de; Landsheere, Gilbert de: Definirea obicăivelor educaţiei, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979.

Mucchielli, Roger: Metode a Aive în pedagogia adulţilor, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982.

Neacşu, Ioan: Motivaţie şi învăţare, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti. 1978.

Neacşu, Ioan: Metode şi tehnici de învăţare eficientă, Editura Militară, Bucureşti, 1990.

Noveanu, Eugen (coord.): Modele de instruire formativă la disciplinele fundamentale de învăţare, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.

Popescu, Peiaghia; Roman, Ioan: Lecţii în spiritul metodelor active, Editura Didactică şi Pedagogică. Bucureşti, 1981.

Skinner, B.F.: Revoluţia ştiinţifică a învăţământului, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1971.

Włodarski, Ziemowit: Legităţile psihologice ale învăţării şi predării, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980.

Cap. IX: ELEMENTE DE DOCIMOLOGIE DIDACTICĂ

„E imposibil să judeci adecvarea unei conduite, gradul de eficacitate a unei acţiuni fără să cunoşti efectul sau rezultatul urmărit".

Gilbert de Landsheere

Ce se evaluează?

Evaluarea reprezintă un moment esenţial în desfăşurarea activităţii didactice, deoarece prin intermediul ei poate fi înregistrat progresul şcolar, ceea ce ne ajută să apreciem în ce măsură rezultatele obţinute sunt în concordanţă cu obiectivele stabilite. Orice proces de învăţare, finalizat prin achiziţionarea cunoştinţelor şi stăpânirea abilităţilor cognitiv-acţionale, presupune, pentru dirijarea eficace a derulării sale, un control al efectelor, ca temei al oricăror măsuri ameiiorative. Termenul „evaluare" desemnează o serie de operaţii prin care se obţin informaţii utile cu privire la nivelul de pregătire al elevilor şi calitatea instruirii. Scopul evaluării este de a constata efectele unei acţiuni şi de a le aprecia în perspectiva obiectivelor urmărite, numai în acest fel fiind posibil un control permanent asupra derulării procesului instructiv-educativ şi adoptarea deciziilor de eficientizare a acestuia.

Componentă indispensabilă a procesului didactic, evaluarea se realizează sub forma unui feedback neîntrerupt, menit să confirme sau să infirme acumularea de către elevi a cunoştinţelor şi abilităţilor.

„Evaluarea cuprinde, în esenţă, descrierea calitativă şi cantitativă a comportamentului elevilor şi o judecată de valoare referitoare la dezirabilitatea acestor comportamente" 70

70 Ioan Jinga: Educaţia ca investiţie în om, p. 62.

Constatarea progresului cantitativ şi calitativ al învăţării reprezintă condiţia sine qua non pentru determinarea succesului pe care l-a avut instruirea, prin prisma obiectivelor urmărite. Evaluarea este un act de cunoaştere a elevilor sub mai multe aspecte: cunoştinţe acumulate, capacităţi dezvoltate, atitudini şi conduite, dar şi a acelor aspecte ale activităţii care explică nivelul rezultatelor. Simultan cu aprecierea rezultatelor constatate sunt relevaţi şi factorii care au contribuit la obţinerea lor, eficacitatea resurselor, condiţiilor şi operaţiilor folosite, pe această bază fiind posibilă diagnosticarea calităţii procesului, punerea în evidenţă a părţilor bune şi a celor slabe. Datele pe care dorim să le obţinem printr-o acţiune de evaluare a instruirii trebuie astfel organizate, consideră Gagne şi Briggs, încât să

răspundă următoarelor întrebări referitoare la lecţie, temă sau sistem instrucţional:

1). În ce măsură s-au realizat obiectivele propuse?

2). În ce mod şi în ce grad noua lecţie a fost mai reuşită sau mai puţin reuşită decât precedentele?

3). Ce efecte suplimentare, eventual neprevăzute, a avut şi în ce măsură sunt acestea mai bune sau mai slabe decât cele anterioare?

Considerată a fi punctul final în succesiunea evenimentelor lecţiei (D.P. Ausubel), evaluarea este un act didactic complex, integrat procesului instructiv-educativ, menit să asigure obţinerea unor informaţii utile privind elevii, profesorul şi programul educaţional „în vederea elaborării aprecierilor finale, care, la rândul lor. vor fi utilizate pentru susţinerea deciziilor ameliorative. Cerinţa de a conferi activităţii didactice o eficienţă sporită determină intensificarea eforturilor de extindere a acţiunilor de evaluare asupra mai multor aspecte. Nu este suficient să ne informăm doar asupra performanţelor obţinute de elev la un moment dat, ci şi asupra procesului didactic, în vederea perfecţionării sale în etapele următoare. J.L. Chancerel stabileşte următoarele aspecte urmărite prin demersul evaluativ71:

1). Evaluarea activităţii de învăţare în termeni de achiziţii; 2). Evaluarea modului de utilizare a structurilor de achiziţie, pentru a dobândi competenţe şi calificări;

1 J.L. Chancerel: Evaluarea şi instruirea: o metapractică, în „Revista învăţământului preşcolar", nr. 4, 1991.

3). Evaluarea modului de utilizare a competenţelor în structuri de producţie, consum şi achiziţii ulterioare;

4). Evaluarea achiziţiilor în raport cu normele şi valorile spaţiului comunitar;

5). Evaluarea modului de funcţionare a structurilor de achiziţie în relaţie cu nevoile, aspiraţiile şi resursele elevilor;

6). Evaluarea obiectivelor pedagogice şi a coerenţei lor într-un sistem de instruire;

7). Evaluarea acţiunii de instruire şi a coerenţei sale în raport cu obiectivele, resursele şi cadrele de referinţă.

8). Evaluarea cadrului de adecvare a structurilor de achiziţie la cerinţele structurilor de utilizare;

9). Evaluarea capacităţii structurilor de utilizare de a lua în calcul achiziţiile elevilor din domeniul în care aceştia au dobândit

competenţele;

10). Evaluarea adecvării structurilor de instruire şi a celor de utilizare a competenţelor la normele şi valorile sociale.

Intenţia nu se rezumă doar la a certifica nişte achiziţii, evaluarea vizează şi corectarea procesului didactic, în sensul perfecţionării căilor de formare a elevilor. În şcoala tradiţională, evaluarea era focalizată pe rezultat, pe verificare şi răspuns, pe când în şcoala modernă ea este focalizată pe rezultat şi proces, pe diagnosticare şi ghidare. Definiţia oferită de Ioan Bontaş exprimă foarte bine această orientare:

„... actul dida Aic, integrat întregului proces de învăţământ, care asigură evidenperea cantităţii cunoştinţelor dobândite şi valoarea (nivelul, performanţa, eficienţa) acestora la un moment dat – în mod curent, periodic şi final, oferind soluţii de perfecţionare a actului de predare-învăţare" 72

Din perspectiva relaţiei proces-produs şi produs-proces, evaluarea constituie un act necesar în luarea deciziilor privind desfăşurarea viitoare a activităţii, pentru că ea furnizează informaţiile de care avem nevoie în reglarea şi perfecţionarea continuă a demersului didactic. Predarea-învăţarea unei anumite discipline presupune, aşadar, o evaluare permanentă a rezultatelor obţinute de elevi şi a procesului

72 Ioan Bontaş: Pedagogie, p. 201.

didactic. Competenţele constatate nu pot fi apreciate şi explicate adecvat decât în măsura în care sunt puse în legătură cu multiplele componente ale procesului instructiv-educativ: conţinut, metode, mijloace, forme de organizare, situaţii, condiţii, relaţii educative a căror calitate şi funcţionalitate se reflectă în rezultatele obţinute. Preocupările manifestate în direcţia perfecţionării acţiunilor evaluative ţintesc, în cele din urmă, creşterea continuă a eficienţei activităţii şi a randamentului şcolar:

„... randamentul şcolar reprezintă un concept integrator care subordonează mai multe noţiuni operaţionale implicate în acţiunea de evaluare: evaluarea nivelului de cunoştinţe ale elevului, evaluarea comportamentului elevului, evaluarea succesului şcolar, evaluarea calităţii procesului de învăţământ" 7

Întregul efort este centrat pe conexiunea proces-rezultat, de aceea putem considera că o evaluare eficientă este aceea care:

— Arată profesorilor dacă au fost atinse obiectivele;

— Ajută profesorii să facă o diagnoză a progresului elevilor;

— Ajută profesorii să adapteze activităţile elevilor la posibilităţile lor;

— Orientează elevii în alegerea celei mai bune căi de afirmare;

— Ajută profesorii să-şi organizeze corect propria activitate;

— Furnizează feedbackul pentru părinţi.

Importanţa evaluării, ca formă de relaţionare la rezultatele activităţii, poate fi pusă în evidenţă prin intermediul funcţiilor pe care le îndeplineşte:

1). Funcţia de constatare şi apreciere a rezultatelor obţinute de elevi;

2). Funcţia de informare a agenţilor acţiunii educative (profesori, elevi, părinţi) privind stadiul şi evoluţia pregătirii;

3). Funcţia de ierarhizare şi clasificare a elevilor, prin prisma performanţelor realizate;

4). Funcţia de predicţie, privind nevoile şi disponibilităţile viitoare ale elevilor;

5). Funcţia de diagnosticare şi reglare a activităţii desfăşurate, prin evidenţierea cauzelor care au determinat succesul sau eşecul;

6). Funcţia educativă, adică stimularea obţinerii de performanţe superioare prin folosirea rezultatelor ca factor motivaţional.

Sorin Cristea: Dicţionar de termeni pedagogici, p. 159.

Structura actului evaluativ

Evaluarea este o acţiune complexă, etapizată, care presupune realizarea mai multor operaţii:

1). Verificarea şi măsurarea rezultatelor obţinute de elevi, prin constatarea de către profesor a volumului şi calităţii cunoştinţelor însuşite;

2). Interpretarea şi aprecierea, pe baza cărora se emite o judecată de valoare privind rezultatele măsurate. Aprecierea rezultatelor se face

— Prin raportare la obiectivele şi normele exprimate în programa şcolară;

— Prin raportare la nivelul clasei;

— Prin raportare la posibilităţile fiecărui elev;

— Prin raportare la nivelul existent la începutul programului de instruire;

3). Notarea rezultatelor verificate şi apreciate, prin semne

convenţionale (note);

4). Stabilirea unor măsuri ameliorative în urma concluziilor desprinse din interpretarea datelor obţinute.

Evaluarea obiectivelor cognitive permite o măsurare şi cuantificare riguroasă, deoarece vizează volumul informaţiilor acumulate şi nivelul de însuşire a acestora, concretizat în tipuri de comportamente care dovedesc învăţarea: memorarea logică a unor date. fapte, evenimente, reproducerea informaţiilor şi aplicarea lor, capacitatea de transfer etc. Formarea capacităţilor intelectuale, dezvoltarea gândirii, se evaluează mai greu decât însuşirea unor informaţii, progresele realizate în această direcţie fiind mai dificil de cuantificat şi măsurat, decât cunoştinţele care se pretează uşor la o exprimare cantitativă (Ion T. Radu). Capacitatea intelectuală se exprimă prin nivelul general de dezvoltare a proceselor gândirii, memoriei, limbajului, imaginaţiei creatoare etc, pe care o educaţie bine înţeleasă trebuie să le cultive. Se poate aprecia, de exemplu, capacitatea elevilor de a efectua operaţii de analiză, sinteză, comparaţie, clasificare, definire, ca indicatori ai dezvoltării intelectuale. Ion T. Radu propune două modalităţi de măsurare a proceselor intelectuale:

1). Indirectă: prin rezultatele obţinute (acumulări, înţelegere, rezolvare de probleme), care oferă o imagine globală asupra diferitelor capacităţi învăţate, ce se manifestă ca performanţe constatabile ale elevilor;

2). Directă: prin evaluarea proceselor considerate esenţiale într-o anumită activitate intelectuală (înţelegerea, capacitatea de a opera cu informaţii, analiza, sinteza, raţionamentul deductiv, raţionamentul inductiv etc).

Ilustrări:

Disciplina „Logică” – capacitatea elevilor de a realiza operaţii concrete de definire se poate evalua utilizându-se un test cu itemi de tipul: 1). Care din afirmaţiile următoare referitoare la definiţii este eronată: a), exprimă într-o formă concisă principalele rezultate ale unei etape în cunoaşterea obiectului;

b). definirea este cel mai important proces logic ce precede raţionamentul şi este condiţia indispensabilă raţionamentului corect;

c). nicio definiţie nu este absolută; ea se poate întregi, modifica sau chiar înlocui cu alte definiţii, corespunzător noii etape de

cunoaştere;

d). componentă a structurii definiţiei, relaţia de definire trebuie înţeleasă ca relaţie de echivalenţă între definit şi definitoriu, în particular ca relaţie de egalitate; e). una şi aceeaşi noţiune poate avea mai multe definiţii corecte, funcţie de scopurile urmărite în cunoaştere. 2 j. Definirea unei noţiuni se poate face prin două definiţii distincte, ambele prin gen proxim şi diferenţă specifică: a), da; b). nu;

3). Precizaţi dacă următoarele enunţuri sunt sau nu adevărate: a), eroarea de a fi prea largă sau prea îngustă nu se produce în cazul definiţiilor stipulative; b). eroarea de a fi obscură poate apărea şi în cazul definiţiilor stipulative; c). despre definiţiile stipulative nu se poate spune că nu enunţă însuşirile esenţiale ale obiectului definiţiei;

4). Următoarele definiţii sunt incorecte întrucât încalcă unele reguli. Care sunt aceste reguli?

a), angoasa este un complex arhetipal;

b). sincopa este o lipsă;

c). frumos este ceea ce suscită simţul estetic;

d). punctul este ceea ce nu are întindere spaţială;

e). logica este ştiinţa care ne învaţă să gândim logic.

5). Arătaţi care dintre enunţurile următoare sunt definiţii corecte: a), meseria este brăţară de aur;

b). balena este un animal acvatic care nu respiră prin bronhii; c). O linie dreaptă este cea mai scurtă distanţă dintre două puncte; d). lumen este unitatea de măsură a energiei luminoase.

6). Să se analizeze comparativ definiţiile următoare şi să se arate dacă sunt logic corecte:

a). Major = de. persoană în vârstă de 18 ani (în condiţiile dreptului din ţara noastră, cu referinţă la exercitarea dreptului de vot);

b). Major = de. persoană care a împlinit vârsta legală pentru a beneficia de drepturi civile şi politice.

7). Analizaţi comparativ următoarele definiţii şi arătaţi dacă sunt logic – corecte:

a). Echivalenţă = de. relaţie ce exprimă propoziţiile de forma:

„P dacă şi numai dacă q”; b). Echivalenţa = de. relaţie ce exprimă implicaţia inferenţială reciprocă (p – q);

c). Echivalenţa = de. relaţie ce desemnează funcţia de adevăr a echivalenţei (p-q).

8). Încercaţi să definiţi corect noţiunile: societate, personalitate,

parlament.

Disciplina „Filosofie”: evaluarea capacităţii de analiză (a unui text filosofic):

Proceduri utilizate de elev, care urmează să fie evaluate A repera:

— Tema generală a textului;
— Elementele/părţile textului;
— Ideile esenţiale;
— Conceptele de bază;
— Detaliile;
— Legăturile logice şi modul de argumentare.

A conserva:

— Sensul general;
— Conceptele cheie;
— Ordinea textului;
— Ideile esenţiale;

Criterii de reuşită în funcţie de care se face aprecierea

— Reperarea este exactă şi completă
— Fără eroare în alegerea supoziţiilor;
— Exactitate;
— Fără omisiuni;
— Păreri critice;
— Comparaţii;
— Legăturile logice.

A reformula ideile esenţiale

— Reformulare sintetică, fără reproduceri şi fără deformări ale sensului.

Disciplina „Filosofie” – evaluarea competenţelor de comunicare:

Se realizează prin:

— Activităţi de conversaţie directă, dialog liber şi dezbatere pe o anumită temă sau în legătură cu un subiect controversat;

— Exerciţii care solicită exprimarea părerilor, convingerilor, sentimentelor personale;

Se urmăreşte:

— Dacă elevii sunt dispuşi la dialog;
— Utilizarea unui limbaj adecvat;

— Dacă elevii pot formula şi exprima un punct de vedere personal;

— Consistenţa discuţiei;
— Argumentarea;
— Cum este privit oponentul;

Modalităţi de evaluare a lucrărilor de creaţie74: 1). Globală: după impresia generală produsă asupra evaluatorului (grad mare de subiectivitate);

74 Ion T. Radu: Teorie şi prea Aică în evaluarea eficienţei învăţământului, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981, p. 183 – 184.

2). Analitică: se stabilesc aspectele cele mai importante de care se ţine seama în aprecierea lucrării şi un punctaj pentru fiecare element, în funcţie de ponderea şi însemnătatea sa.

Sunt urmărite îndeosebi trei aspecte:
conţinutul;
tehnica realizării;
trăsăturile de personalitate care îşi pun amprenta;
Indicatori de reuşită: 1). Pentru conţinut:
— Orientare în alegerea temei;
— Densitatea ideilor, a impresiilor;
— Bogăţia şi exactitatea cunoştinţelor;
— Unitatea, coerenţa temei;
— Existenţa unor date, impresii de prisos;
— Concordanţa conţinutului cu titlul;
— Originalitatea modului de abordare şi tratare a temei;
2). Pentru structura lucrării:
— Ordonarea ideilor;
— Împărţirea în fragmente, alineate;
— Proporţionarea părţilor;
3). Pentru stil:
— Structura frazelor şi a propoziţiilor
— Conciziunea şi claritatea acestora;
— Folosirea potrivită a limbajului specific lucrării;
— Folosirea adecvată a terminologiei ştiinţifice;
— Eleganţa exprimării;
— Valoarea artistică a exprimării;
4). Pentru scriere:
— Respectarea regulilor de ortografie şi punctuaţie
— Acurateţea lucrării.

Nu de puţine ori profesorii reduc evaluarea la o simplă verificare a asimilării cunoştinţelor, ignorând aspectele cele mai importante ale inteligenţei şi aproape toate trăsăturile de personalitate. Sunt evaluate îndeosebi aspectele cognitive ale activităţii instructive, mai puţin abilităţile, capacităţile şi conduita elevilor. Obiectivele formative sunt apreciate accidental prin aprecieri globale, fără să se efectueze în perspectiva unor obiective precise, concret determinate şi fără utilizarea unor tehnici eficiente de măsurare (Ion T. Radu). În predarea – învăţarea disciplinelor socio-umane evaluarea ridică dificultăţi considerabile, deoarece atitudinile intelectuale şi moral-civice, ca obiective specifice acestor discipline, nu sunt imediat exprimabile, iar posibilităţile de măsurare a lor sunt reduse. Există comportamente a căror apreciere nu se poate realiza prin evidenţierea cantitativă a gradului în care sunt dobândite la un moment dat. Trăsăturile de personalitate deosebit de importante: caracteriale, voliţionale, afective (motivaţii, atitudini, interese, sentimente), capacitatea de autocontrol şi autoapreciere, convingerile, spiritul de organizare, întreaga conduită a unui elev relevă rezultate calitative ale activităţii de învăţare. Aspectele calitative ale învăţării sunt dificil de evaluat, datorită faptului că traducerea lor în comportamente precis observabile şi direct măsurabile, în sens magerian, este greu de realizat, dacă nu chiar imposibil. Evaluarea lor se exprimă în aprecieri generale, globale, sprijinite pe observare, chestionare, anamneză, studii de caz, fişă pedagogică, teste etc. Profesorii trebuie să-şi sprijine judecata apreciativă pe o observare îndelungată şi neîntreruptă, care adesea sunt lipsite de rigoarea şi precizia aprecierilor operate asupra obiectivelor cognitive, luând în considerare trăsăturile de personalitate cultivate elevilor, comportamentele excepţionale manifestate în diverse ocazii şi care, probabil, nu ar ieşi în evidenţă la o examinare obişnuită în cadrul lecţiei.

Test de evaluare a conduitei (adaptat după F. Sântion, Psihoteste, vol. II)

Scopul: evaluarea gradului de socializare al individului, ca obiectiv general al disciplinelor socio-umane. Vor fi obţinute informaţii utile în aprecierea profilului interpersonal al elevilor.

1). Atitudinea proprie faţă de activitatea în grup este: a), entuziastă; b). responsabilă; c). uşor superficială; d). indiferentă; e).

exprimă frustrare, pentru că pot să fac mai bine singur;

2). Atmosfera pe care o creaţi în grup este: a), caldă; b). rece; c). agitată; d). confuză;

e). sunt oarecum izolat, aşa că nu contribui cu nimic la atmosfera de grup;

3). Care este rolul tău în grup? a), liderul;

b). prietenul tuturor; c). bun ascultător; d). protectorul celor slabi; e). bârfitorul; f). Ţapul ispăşitor; g). bufonul; h). omul bine informat;

4). Ce fel de şef aţi fi în grupul din care faceţi parte? a), perfect; b). dominator; c). cooperant;

d). nu aş interveni decât în problemele de coordonare a eforturilor individuale;

5). Cum acţionaţi în grup?

a). cu exigenţa şi maturitatea specifică vârstei;

b). cu o experienţă şi o maturitate superioare vârstei pe care o am; c). cu o experienţă şi o maturitate inferioară vârstei pe care o am;

6). Cum vă manifestaţi faţă de superiori şi/sau faţă de cei în vârstă? a), cu respect; b). cu precauţie; c). oarecum ca egalul lor; d). cu resentimente;

7). Cum îi trataţi pe inferiori? a), cu condescendenţă; b). îi exploataţi; c). îi ajutaţi; d). cu superioritate;

8). Cum vă afectează activitatea de grup viaţa personală? a), sunt două lumi separate; b). se completează foarte bine;

c). activitatea de grup îmi perturbă destul de mult viaţa personală;

9). Cum influenţează viaţa voastră personală activitatea în grup? a), absolut deloc; b). influenţează negativ;

c). viaţa personală constituie o bună premisă pentru munca în grup;

10). Cum valorificaţi ocaziile care vi se ivesc: a), cu eficienţă maximă; b). destul de bine; c). mă sperie schimbarea; d). nu prea am avut şanse deosebite;

11). Cum vedeţi competiţia?

a), face parte din viaţă şi sunt pregătit să lupt;

b). cedez destul de repede;

c). reprezintă o sursă de disconfort;

d). este o ocazie potrivită pentru afirmare;

12). Care este prima impresie pe care o creaţi celorlalţi? a), om înţelept care ştie ce are de făcut; b). cu simţul umorului; c). sunt insignifiant;

d). nu reuşesc să trezesc atenţia celorlalţi, deşi am destule calităţi;

Aprecierea este relativă, deoarece nu putem fi siguri de sinceritatea celor testaţi. O imagine mai apropiată de realitate ne putem forma prin compararea răspunsurilor fiecărui elev cu aprecierile celorlalţi despre el.

Test de evaluare a aptitudinilor

Prin predarea disciplinei „Economie" se urmăreşte şi formarea deprinderilor practice de natură economică, dezvoltarea aptitudinii de luare a deciziilor, care să permită elevilor să exploreze oportunităţi de carieră într-o experienţă practică de operare a unor organizaţii de afaceri. Următorul test vizează trăsături importante, indispensabile unui viitor întreprinzător şi este adaptat după manualul „Economie aplicată" elaborat de Junior Achievement.

1). Ce atitudine manifestaţi faţă de ceilalţi oameni? a), majoritatea mă enervează; b). mă pot înţelege cu aproape oricine; c). În afară de prieteni nu am nevoie de altcineva;

2). Sunteţi un om cu proprie iniţiativă?

a), rezolv lucrurile în stilul meu. Nimeni nu trebuie să-mi spună să mă apuc de ceva;

b). dacă cineva mă îndrumă, pot continua şi singur; c). nu mă apuc de ceva decât dacă trebuie;

3). Îţi poţi asuma responsabilităţi?

a). Îmi place să preiau sarcini şi să duc lucrurile până la capăt; b). da, dar prefer să las pe altcineva să fie responsabil; c). las pe altcineva să se ofere;

4). Cât de bun organizator sunteţi? a), iau lucrurile aşa cum sunt; b). Îmi place să am un plan înainte de a începe; de obicei notez totul; c). fac totul bine doar dacă lucrurile nu se complică prea mult, altfel îmi pierd interesul; 5). Ce fel de lucrător eşti?

a), cred că munca grea nu duce nicăieri; b). lucrez din greu un timp, dar când mă satur renunţ; c). pot continua atât cât este necesar; nu mă deranjează munca dificilă;

6). Puteţi lua decizii?

a), pot lua decizii rapide dacă este nevoie, iar deciziile mele sunt bune; b). aş putea dacă am suficient timp la dispoziţie, dacă trebuie să mă hotărăsc repede, mă abţin; c). nu-mi place să fiu cel care decide, deoarece mă îndoiesc că pot lua decizii bune;

7). Îţi menţii deciziile?

a). de obicei termin ce am început;

b). dacă nu-mi convine, renunţ;

c). odată hotărât un lucru, nimic nu mă va opri să-l fac;

8). Puteţi ţine evidenţele?

a), dacă sunt necesare, le voi ţine, chiar dacă nu vreau;

b). pot, dar e mult mai important să munceşti decât să manevrezi cifre; c), prefer să angajez pe cineva să-mi ţină evidenţele;

Dacă elevii au ales variantele de răspuns: 1 – b, 2 – a, 3 – a, 4 – b, 5 – e, 6 – a, 7 – e, 8 – a, putem considera că ei au trăsături personale ce i-ar putea ajuta să devină antreprenori de succes.

Formele evaluării

După modul în care se integrează operaţiile de măsurare – apreciere – decizie în desfăşurarea procesului didactic, distingem trei forme de evaluare: iniţială, cumulativă (sumativă) şi continuă (formativă).

1). Evaluarea iniţială. Se efectuează la începutul predării unei discipline în scopul cunoaşterii nivelului de pregătire al elevilor la momentul respectiv, exprimat în termeni de competenţe însuşite, dar şi potenţiale. Cunoaşterea capacităţilor de învăţare, a nivelului abilităţilor necesare asimilării cunoştinţelor în etapa viitoare constituie una din premisele conceperii programului de instruire şi o condiţie hotărâtoare pentru reuşita în activitatea ce urmează să se deruleze.

Exemplu:

La începutul predării disciplinei „Filosofie” putem aplica un test de evaluare iniţială cuprinzând următorii itemi:

1). Aţi citit vreodată o lucrare de filosofie? Dacă da, care?

2). Puteţi da câteva exemple de mari filosofi?

3). Cunoaşteţi vreun curent filosofic? Dacă da, cum îl puteţi caracteriza?

4). Care sunt cerinţele unei analize de text literar? Consideraţi că respectivele exigenţe sunt aplicabile şi analizei de text filosofic?

5). Care este diferenţa dintre analiza şi comentariul de text?

6). În ce constă redactarea unui eseu?

7). Cum se întocmeşte o fişă de lectură?

Astfel de întrebări vizează cunoştinţe şi priceperi pe care elevii le-au dobândit prin studierea altor discipline (literatură, ştiinţele sociale etc.) sau prin lecturi individuale şi de care se pot folosi pentru a se iniţia în noul domeniu de specialitate. Pe baza răspunsurilor primite profesorul are posibilitatea de a diagnostica nivelul de pregătire al elevilor [a începutul predării disciplinei, pentru a şti de unde se porneşte.

2), Evaluarea continuă (formativă). Se realizează prin verificări sistematice pe tot parcursul programului de instruire, profesorul culegând, în acest mod, informaţii despre gradul de realizare a obiectivelor operaţionale, ceea ce îi permite să ia imediat măsuri corective, ameliorative sau de ajustare, adecvate situaţiei constatate. Pentru a avea o imagine cât mai completă a evoluţiei elevului pe o perioadă de timp (semestru, an şcolar) se întocmeşte un portofoliu de evaluare continuă, care permite urmărirea progresului realizat de fiecare elev şi furnizează argumente pentru o judecată de valoare adecvată. Instrumentele folosite sunt: testul de cunoştinţe, grilele de evaluare/autoevaluare, chestionarul privind atitudinea faţă de o anumită problematică, exerciţiile, aplicaţiile, referatul sau eseul pe o temă prevăzută în programă.

Preocuparea continuă pentru cunoaşterea efectelor acţiunii didactice, pentru diagnosticarea şi ameliorarea programului de instruire pe parcursul derulării sale conduce la îmbunătăţirea rezultatelor şcolare. Prin intermediul evaluării continue (formative) se pot stabili factorii care au asigurat reuşita sau cauzele eşecului, identificarea acestora fiind indispensabilă efortului de adaptare a procesului didactic la posibilităţile diferenţiate ale elevilor. Îndrumarea elevilor în efortul lor de învăţare necesită în permanenţă informaţii privind desfăşurarea şi rezultatele demersului didactic.

„Dacă se descoperă prin evaluare, că o lecţie nu se poate face sau că tema propusă nu-şi atinge obiectivele, această informaţie este folosită pentru a se revizui lecţia sau a se înlocui părţi ale temei, în încercarea de a înlătura defectele care au ieşit la iveală” 75

Teoreticienii învăţării depline (Bloom, Caroll) consideră evaluarea formativă drept un principiu fundamental al activităţii didactice. Evaluând performanţele elevilor după fiecare secvenţă de

instruire culegem dovezi deosebit de importante despre realizarea obiectivelor şi avem, în acest fel, posibilitatea identificării neajunsurilor, a aspectelor critice, ceea ce ne ajută la adoptarea măsurilor de corectare, recuperare şi ameliorare necesare pentru a preveni eşecul şcolar. Evaluarea formativă nu se aplică doar achiziţiilor realizate în lecţia precedentă, ci şi celor dobândite în lecţia curentă. Elevii pot fi observaţi în timp ce lucrează, iar alte observaţii se fac la sfârşitul orei, printr-o testare care are ca obiectiv final asigurarea pregătirii sistematice şi continue. Informaţiile despre achiziţiile elevilor se culeg, în mod normal, la fiecare lecţie, deoarece:

„Numai în acest fel elevul va putea continua avizat studiul individual acasă, iar educatorul va avea la dispoziţie un nou diagnostic în baza căruia să poată organiza continuarea instruirii" 76

Evaluarea formativă reprezintă, totodată, un prilej acordat elevului pentru a-şi fixa şi consolida cunoştinţele recent dobândite, pentru a-şi descoperi la timp lacunele şi dificultăţile în pregătire.

Evaluarea noului conţinut însuşit şi a capacităţilor operatorii se realizează cu ajutorul testelor aplicate la sfârşitul fiecărei activităţi, care îl pun pe elev în situaţia de a realiza încă o dată, la un nivel acceptabil, ceea ce a realizat deja în timpul lecţiei. În elaborarea testelor formative, I. Jinga şi I. Negreţ recomandă respectarea următoarelor cerinţe:

1). Itemii testului vor conţine noi sarcini de lucru derivate din obiectivele operaţionale urmărite, dar de aceeaşi natură cu sarcinile de învăţare realizate în timpul predării;

Robert M. Gagne, Leslie J. Briggs: Principii de design al instruirii, p. 258. ° Ioan Jinga, Ion Negreţ: învăţarea eficientă, p. 103.

2). Itemii trebuie astfel formulaţi încât să vizeze exact natura obiectivului urmărit;

3). Itemii trebuie să ofere posibilitatea de a depăşi standardul minimal de performanţă, dar reuşita sau nereuşita se vor judeca strict în funcţie de acest standard;

4). Nu se formulează itemi diferiţi, toţi elevii sunt puşi în faţa aceloraşi sarcini;

5). Elevii nu vor fi ajutaţi în timpul rezolvării testului;

6). Timpul acordat testării va fi redus;

7). Se va urmări cultivarea capacităţii de autoevaluare la elevii care sunt antrenaţi în autocorectarea testului, evident sub îndrumarea

cadrului didactic, deoarece în acest fel ei îşi conştientizează erorile şi învaţă corectându-le, dobândesc deprinderi de autocontrol şi autoevaluare obiectivă a propriilor capacităţi de învăţare;

Pe baza rezultatelor obţinute, profesorul stabileşte sarcinile de lucru individual, programele compensatorii şi va pregăti instruirea viitoare.

Test de evaluare formativă

Disciplina: Logică;

Tema lecţiei: Tipuri de inferenţe imediate;

Scopul testării: verificarea şi aprecierea gradului de însuşire a conţinutului esenţial;

Momentul testării: la sfârşitul predării lecţiei;

1). Explicaţi de ce propoziţia: „Unii elevi nu sunt sportivi" nu se poate converti;

2. Cum este implicată l-gea distribuirii termenilor în operaţiile de conversiune şi obversiune;

3). Analizaţi comparativ, din punctul de vedere al cantităţii şi al calităţii, premisa şi concluzia conversiunii şi obversiunii;

4), Ce concluzie obţinem printr-o singură conversiune, printr-o singură obversiune şi prin epuizarea tuturor combinaţiilor între conversiune şi obversiune, din următoarele propoziţii: a). Doar oamenii sensibili sunt artişti; b). Nu toate adevărurile sunt evidente; c). Toţi marinarii ştiu să înoate;

2). Evaluarea cumulativă (sumativă). Se realizează prin verificări şi aprecieri periodice, la sfârşitul unui capitol, sistem de lecţii sau la sfârşitul întregii activităţi (semestriale, anuale), în vederea cunoaşterii nivelului real de stăpânire a materiei la momentul respectiv. Ea are un caracter retrospectiv şi presupune o comparare a rezultatelor atât cu obiectivele urmărite, cât şi cu starea existentă la începutul instruirii. Prin intermediul evaluării sumative se pot face aprecieri globale, de bilanţ asupra rezultatelor învăţării după o perioadă mai lungă de studiu. Prin intermediul său se poate efectua un sondaj privitor la situaţia elevilor, necesar pentru luarea unei decizii de promovare şi care permite, totodată, formularea unor concluzii asupra modului de realizare a instruirii, eficacităţii sistemului instrucţional, curs sau sistem de lecţii. Acest tip de evaluare poartă denumirea de „sumativă" deoarece se urmăreşte obţinerea unor date despre efectele însumate ale unui set de lecţii, care alcătuiesc o unitate

mai mare a instruirii.

Datorită faptului că nu însoţeşte procesul didactic secvenţă cu secvenţă, evaluarea sumativă are prea puţine valenţe formativeşi efecte reduse în ce priveşte ameliorarea continuă a procesului. Ea exercită în principal funcţiile de constatare a rezultatelor şi de clasificare a elevilor, consemnând o realitate, exprimată la nivel de produs, fără posibilitatea de intervenţie imediată în scopul ameliorării şi perfecţionării.

Cu toate acestea:

„Estimările finale pot să servească drept mijloc de diagnosticare şi să furnizeze informaţiile necesare care conduc, în final, la ameliorarea situaţiei învăţământului, prin înlăturarea unor neajunsuri, corectarea erorilor etc. Dar aceste ameliorări nu mai folosesc elevilor care au parcurs perioada de instruire evaluată77".

În multe cazuri, evaluarea sumativă întreţine o motivaţie extrinsecă a învăţării, pentru note, generând stări de nelinişte şi stress la elevi. Elaborarea testelor prin intermediul cărora se realizează este asemănătoare cu elaborarea testelor formative. Deosebirea constă în faptul că primele se aplică după perioade mai lungi de instruire şi conţin itemi care vizea

Ion T. Radu: Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului, p. 66.

ză obiectivele terminale, pe când cele de pe urmă se aplică la finalul fiecărei lecţii şi vizează obiectivele operaţionale urmărite în cadrul acesteia. Testele sumative se vor aplica de cel mult 3 – 4 ori pe semestru, ultimul dintre ele conţinând itemi care verifică întreaga materie parcursă în semestrul respectiv. Teza semestrială constituie o evaluare sumativă. O analiză comparativă a celor două forme de evaluare, formativă şi sumativă, ne permite să sintetizăm, pentru o mai bună înţelegere, notele lor definitorii.

Evaluarea formativă

— Se realizează imediat după încheierea lecţiei;

— Se raportează la obiectivele operaţionale ale lecţiei;

— Evaluare preponderent calitativă a rezultatelor;

— Verifică achiziţia de cunoştinţe în memoria de scurtă durată;

— Contribuie la ameliorarea şi perfecţionarea activităţii de predareânvăţare; stimulează controlarea rezultatelor şi stabilirea

bilanţurilor;

— Depistează imediat erorile şi lacunele în pregătire, care ar împiedica continuarea instruirii;

— Se realizează prin verificări susţinute pe secvenţe mici, reuşind să cuprindă treptat întreaga materie;

— Atribuirea unei note nu este indispensabilă;

— Asigură imediat conexiunea inversă;

— Elevul este subiect al autoevaluării, autocorecţiei, autoreglării;

— Generează relaţii de colaborare între profesor şi elevi;

Evaluarea sumativă

— Se realizează la perioade şi date de timp, care marchează încheierea unor unităţi de instruire;

— Se raportează la obiectivele terminale ale unităţii de instruire;

— Evaluare preponderent cantitativă a rezultatelor;

— Verifică păstrarea cunoştinţelor în memoria de lungă durată şi temeinicia învăţării;

— Efect ameliorativ redus la nivelul fiecărei lecţii; contribuie îndeosebi la clasificarea elevilor;

— Depistează pierderile de cunoştinţe şi dificultăţile întâmpinate datorită uitării;

— Se realizează prin verificări gen sondaj care nu reuşesc să cuprindă, în cadrul unei singure testări, decât o parte a materiei;

— Notarea conform criteriilor unui barem este indispensabilă;

— Conexiunea inversă se realizează după un timp mai îndelungat;

— Elevul este cel controlat prin rezultatele sale, de către profesorul care răsplăteşte reuşitele şi sancţionează erorile;

— Generează relaţii de opoziţie profe-sor-eievi şi stan de stress;

Realizarea funcţiilor actului evaluativ. În cadrul procesului didactic, presupune folosirea tuturor formelor de evaluare, prin îmbinare şi integrare, ele fiind complementare. Numai în acest fel acţiunea de evaluare îşi va dovedi eficienţa.

Test de evaluare sumativă

Disciplina: Logică;

Se evaluează: conţinutul esenţial predat în timpul semestrului II; Momentul aplicării testului: sfârşitul semestrului; 1). Caracterizaţi

tipurile de inferenţe deductive cu propoziţii compuse.

2). Concluziile ce se desprind cu privire la distribuirea termenilor sunt:

a). S este distribuit în propoziţiile negative şi nedistribuit în cele universale; b). P este distribuit în propoziţiile negative şi nedistribuit în cele afirmative; c). S este distribuit în propoziţiile universale şi nedistribuit în cele particulare; d). P este nedistribuit în propoziţiile afirmative şi distribuit în cele particulare;

3). Care din următoarele formule sunt logic – corecte? a). SaPEPia; e). Se p P-*Pa S:

b). SIPE – Pea; f). SIP – Pia;

c). Se p PE – Pe S; g). Să PE*Pa S;

d). Se p PE*Po S; h). Se p PPE S;

Varianta corectă de răspuns este: A (a, o. c), B (a, e, f), C (a, e, f), D (a, b, d, f), E (a, e, d, g).

4). Identificaţi enunţurile corecte:

a). Propoziţiile complexe sunt cele mai complicate forme logice propoziţionale;

b). Inferenţele inductive sunt plauzibile; c). Concluzia inducţiei incomplete are un caracter amplificativ; d). Argumentele care sunt incorecte, deoarece încalcă principiile formale ale validităţii, se numesc „sofisme formale”.

5). Verificaţi prin metoda Venn următoarele moduri silogistice: a), aaa – 1; b). iai – 4.6). Din raportul de subalternare rezultă că:

a), din adevărul supraalternei rezultă adevărul subalternei; b). din falsitatea subalternei rezultă adevărul supraalternei; c). din adevărul supraalternei rezultă falsitatea subalternei; d). din falsitatea subalternei rezultă falsitatea supraalternei; e). din falsitatea supraalternei nu rezultă, cu siguranţă, valoarea de adevăr a subalternei; f). din adevărul supraalternei nu rezultă, cu siguranţă, valoarea de adevăr a subalternei;

g). din adevărul subalternei nu rezultă, cu siguranţă, valoarea de adevăr a supraalternei;

Subiectul 1 – 3 p. Subiectul 2 – 1 p.

Subiectul 3 – 1 p. Subiectul 4 – 1 p.

Subiectul 5 – 2 p. Subiectul 6 – 1 p.

Din oficiu – la. Total: 10 p.

Test de evaluare sumativă

Disciplina: Filosofie;

Se evaluează: conţinutul esenţial al Cap. „Libertatea”.

Momentul aplicării: după predarea capitolului respectiv.

1). Precizaţi sensul conceptului de „de-in”. 2). În ce constă secretul libertăţii pentru filosofii stoici? 3). Cui îi aparţine afirmaţia: „cel care vrea să fie independent nici să nu râvnească, nici să nu respingă ceva din cele ce stau în puterea altora”?

a). Vasile Conta;

b). Spinoza;

c). Epictet.

4). De ce au elaborat gânditorii creştini teoria liberului arbitru? 5). Precizaţi sensul conceptului de „fatalism”?

6). Cine a susţinut ideea de libertate absolută a omului? a). Fr. Nietzsche; b). J.P. Sartre; c). René Descartes.

7). Ce înţelege J. St. Mill prin birocraţie şi despotism? 8). Cui îi aparţine afirmaţia: „Nu există libertate acolo unde nu sunt legi sau unde cineva este deasupra legilor”? a). J.J. Rousseau; b). Immanuel Kant; c). A. Schopenhauer.

9). Care dintre următorii filosofi contestă existenţa libertăţii? ai. W. James; b). A. Schopenhauer; c). K. Jaspers.

10). De ce crede Sartre că omul poate totdeauna scăpa de constrângeri?

11). Ce consecinţe pot decurge din modul în care Fr. Nietzsche gândeşte „voinţa puternică” şi „voinţa slabă”?

Subiectele 1, 2, 4, 5, 7, 10, 11 se punctează fiecare cu câte 1 punct. Subiectele 3, 6, 8, 9 se punctează fiecare cu câte O, 50 puncte.

Din oficiu 1 punct.

Total: 10 puncte.

Test de evaluare sumativă

Disciplina: Filosofie;

Se aplică: la sfârşitul semestrului II;

Se evaluează: conţinutul esenţial predat în timpul semestrului;

1). Delimitaţi sensul cunoaşterii ca reamintire. (1, 5 pl

2). Precizaţi câteva accepţiuni ale termenului de „întâmplare” (1 p).

3). Poate fi susţinută ideea că lumea noastră este „cea mai bună dintre toate iumiie posibile”? (2 p)

4). Cu ce argumente pune în discuţie Wittgenstein ideea de

unitate a lumii? (1, 5 p)

5). Comentaţi afirmaţia lui Nae Ionescu: „filosofia sau filosofarea este un act de viaţă, un act de trăire” (2 p) Stil şi lectură – 1 p. Din oficiu – 1 p. Total: 10 p.

Tehnici de evaluare în practica şcolară sunt utilizate, cu deosebire, următoarele tehnici de evaluare a performanţelor:

1). Observarea curentă. Vizează comportamentul elevilor în timpul lecţiei, modul în care aceştia participă la îndeplinirea sarcinilor de învăţare, la desfăşurarea activităţii în general. Căutând să se achite de sarcinile ce le revin, elevii vor apela la cunoştinţele dobândite anterior, la priceperi şi deprinderi deja formate, îşi vor manifesta interesul pentru studiu, profesorul având posibilitatea să observe cum au fost asimilate cunoştinţele şi cum sunt utilizate în noile condiţii, calitatea răspunsurilor, a dialogurilor şi a atitudinilor etc. Pe baza celor constate el îşi formează o imagine asupra fiecărui elev, ca şi asupra reuşitei lecţiei.

2). Chestionarea orală. Constă în realizarea unei conversaţii individuale, frontale sau combinate, prin care se urmăreşte determinarea volumului şi a calităţii cunoştinţelor însuşite. Avantajele sale constau în faptul că se realizează o comunicare directă şi deplină între profesor şi elevi, comunicare ce favorizează dezvoltarea capacităţii de exprimare a acestora de pe urmă. Profesorul poate interveni cu întrebări suplimentare, ajutătoare şi stimulative, determinându-l pe elev să-şi expună cât mai amănunţit răspunsul.

Eficienţa evaluării prin chestionare orală depinde de numeroşi factori:

— Calitatea întrebărilor şi gradul lor de dificultate, diferit de la un elev la altul;

— Starea afectivă a examinatorului şi comportamentul său în diferite momente;

— Starea fizică şi psihică a celor evaluaţi;

— Calitatea răspunsurilor, care trebuie să fie corecte şi complete; nu se acceptă răspunsuri monosilabice de tipul „da” sau „nu”;

— Răspunsurile greşite pot fi corectate imediat.

Dezavantaje:

— Necesită mult timp;

— Deoarece nu există baremuri controlabile, este dificil de

eliminat subiectivitatea examinatorului;

— Datorită faptului că se realizează prin sondaj, nu este posibilă cunoaşterea gradului în care toţi elevii stăpânesc un conţinut;

— Poate apare inhibiţia, intimidarea.

3). Evaluarea prin lucrări scrise. Permite verificarea obiectivă a întregului colectiv de elevi, aceştia având posibilitatea să-şi etaleze în mod independent cunoştinţele sau capacităţile, fără intervenţia directă a profesorului. În funcţie de momentul în care se folosesc, distingem:

a). Lucrări scrise de control curent (extemporalele). Durează aproximativ 10 – 15 minute şi conţin câteva întrebări din lecţia curentă, urmărindu-se îndeosebi gradul de realizare a unor obiective operaţionale.

b). Lucrări scrise de control la sfârşitul unui capitol. Durează puţin mai mult decât cele curente şi conţin întrebări referitoare la conţinutul capitolului parcurs. Se urmăreşte gradul de realizare a obiectivelor urmărite prin predarea capitolului respectiv.

c). Lucrări scrise semestriale (teze, lucrări de evaluare sumativă la sfârşitul semestrului). Acoperă materia parcursă în timpul semestrului respectiv şi sunt pregătite prin lecţii de recapitulare şi sinteză. Se verifică gradul de însuşire, înţelegere şi valorificare a cunoştinţelor şi capacităţilor, conform obiectivelor generale specifice.

Avantajele evaluării prin lucrări scrise:

— Permite verificarea într-un timp dat a unui număr mare de elevi;

— Valorifică o arie mare de cunoştinţe şi capacităţi;

— Favorizează compararea rezultatelor;

— Permite raportarea rezultatelor la un criteriu unic de validare;

— Există baremuri şi punctaje care contribuie la diminuarea subiectivităţii examinatorului;

— Elevul poate lucra independent, fără a fi tensionat, tracasat;

— Avantajează elevii timizi sau lenţi în elaborarea răspunsurilor. Principalele dezavantaje:

— Unele erori apărute în formularea răspunsurilor nu pot fi corectate şi lămurite imediat de către profesor;

— Realizează un feedback mai slab;

— Elevii nu pot fi ajutaţi şi orientaţi – prin întrebări suplimentare – către un răspuns corect şi complet.

Pentru eficientizarea evaluării prin lucrări scrise sunt folosite testele docimologice. care asigură o obiectivitate sporită în măsurarea şi aprecierea conţinuturilor însuşite şi a capacităţilor angajate. Testul este un instrument de colectare a unor date relevante pentru evaluarea progresului elevilor şi pentru reglarea procesului de instruire.

În funcţie de momentul aplicării şi destinaţia lor, Ioan Holban stabileşte trei categorii de teste docimologice:

1). Testele de sondaj iniţial: se administrează la începutul unei etape de instruire şi au ca scop identificarea nivelului cunoştinţelor şi deprinderilor formate, de care elevii au nevoie pentru parcurgererea cu succes a următoarei etape de instruire;

2). Testele de progres: se aplică în cadrul lecţiilor pe tot parcursul instruirii, pentru a pune în evidenţă achiziţiile, dar şi lacunele şi greşelile elevilor;

3). Testele finale: se administrează la sfârşitul unor unităţi mari de instruire şi permit o evaluare sumativă a elevilor.

Elaborarea şi aplicarea testului presupune:

— Stabilirea obiectivelor şi a conţinutului testat;

— Selectarea problemelor reprezentative şi formularea itemilor;

— Înştiinţarea elevilor asupra testării: precizarea temelor, explicaţii privind scopul testului, numărul şi tipul itemilor, valoarea fiecăruia în stabilirea notei finale, modul în care se va lucra, timpul de lucru etc;

— Asigurarea condiţiilor de aplicare a testului;

— Corectarea testului şi analiza statistică;

— Notarea adecvată a rezultatelor.

Testele docimologice solicită rezolvarea unor sarcini identice pentru toţi elevii. Ca probe standardizate, ele conţin un număr mare de întrebări (itemij care permit determinarea precisă a gradului de însuşire a cunoştinţelor sau a nivelului de dezvoltare a unor capacităţi. Stabilirea răspunsurilor corecte se realizează adeseori cu ajutorul unor gtile de corectare.

Un aspect deosebit de important în elaborarea testelor docimologice îl reprezintă stabilirea numărului de itemi şi formularea lor, după cum urmează:

— Numărul itemilor depinde de complexitatea obiectivelor şi

extensiunea conţinutului evaluat;

— Întrebările trebuie formulate suficient de explicit (clar, precis, concis);

— Itemii trebuie să corespundă ca grad de dificultate posibilităţilor subiecţilor cărora li se adresează; se va evita situaţia în care un elev inteligent, dar care nu a studiat, să poată obţine un scor satisfăcător sau situaţia în care un elev mai puţin dotat, dar care s-a pregătit, să fie în imposibilitatea de a răspunde;

— Întrebările foarte uşoare sau foarte grele nu permit o distincţie nuanţată a diferitelor niveluri de pregătire a elevilor: cele prea uşoare nu permit relevarea răspunsurilor foarte bune, cele prea grele resping mulţi subiecţi, chiar dintre cei cu o pregătire satisfăcătoare;

— Este necesar ca întrebările să acopere întreaga materie parcursă, în aspectele sale esenţiale;

— Răspunsurile la unele întrebări să nu sugereze răspunsurile la întrebările care urmează;

— Aranjarea lor în cadrul testului se face în funcţie de dificultate, începând cu cele simple, fie în ordine ciclică de dificultate, pe grupe de itemi aranjate în ordine crescândă de dificultate.

După modul în care se poate răspunde, întrebările sunt: 1). Întrebări cu răspunsuri deschise:

— Presupun elaborarea completă şi independentă a răspunsului de către elevi;

— Asigură condiţiile manifestării spontaneităţii şi creativităţii;

— Solicită argumentarea unor afirmaţii, explicarea şi interpretarea unor date;

— Răspunsurile sunt greu de măsurat şi evaluat prin comparare şi raportare la o scală etalon.

2). Întrebări cu răspunsuri închise:

— Elevii nu elaborează răspunsurile, ci le aleg din mai multe variante oferite;

— Măsurarea este mult mai simplă şi exactă, deoarece fiecare întrebare presupune doar două posibilităţi: răspuns corect sau răspuns fals.

Aplicarea testului docimologic se face în cadrul obişnuit de desfăşurare a activităţii didactice, oferind date utile profesorului şi elevilor. Aceste date pot fi folosite pentru stabilirea diagnosticului şi

remediului. Testul este eficient numai dacă asigură o identificare exactă a nivelului de performanţă la care a ajuns elevul. Corectarea se realizează în măsura posibilităţilor, împreună cu elevii, deoarece autoevaluarea şi autoaprecierea au multiple valenţe formative. Antrenarea elevilor în corectarea testului le permite:

— Să-şi aprecieze rezultatele;

— Să-şi examineze erorile;

— Să sesizeze progresele înregistrate;

— Cultivă atitudinea responsabilă faţă de propria activitate. Corectarea testelor va fi continuată mai apoi de către profesor cu maximă atenţie, folosind o grilă pregătită anterior şi cuantificând rezultatele prin notare sau distribuindu-le pe o scală de apreciere.

Test docimologic

Disciplina: Filosofie;

Se evaluează: cunoştinţele conţinute în capitolul „Filosofia”;

Tipul itemilor: cu răspunsuri deschise;

Momentul aplicării: la sfârşitul predării capitolului respectiv;

1). Din ce motiv Pitagora îi numeşte pe filosofi „iubitori de înţelepciuner

2). Ce comportament trebuie să manifeste un filosof, în opinia lui Epictet?

3). Ce înţelege Nae Ionescu prin „filosofare”?

4). Care sunt trăsăturile caracteristice ale filosofului, după Aristotel?

5). De ce unii filosofi, precum Platon sau Aristotel, au considerat că filosofia se naşte din uimire?

6). Pe ce argumente se sprijină afirmaţia lui Schopenhauer: „omul este un animal metafizic”?

7). Ce deosebire identifică Lucian Blaga între aria. respectiv zarea interioară a unei probleme filosofice şi aria, respectiv zarea interioară a unei probleme ştiinţifice?

8). Care este vârsta potrivită pentru filosofie în opinia lui Epicur? 9). Ce vrea să sugereze Seneca atunci când afirmă că prin intermediul filosofiei „ne este permis să participăm la orice secol”?

În acţiunea de modernizare a procesului instructiv-educativ se înscrie şi efortul de perfecţionare a tehnicilor de evaluare, ca elemente componente ale tehnologiei didactice. Dacă definim evaluarea drept demersul prin care se obţin informaţii despre elevi, atunci o evaluare

completă nu presupune doar măsurarea rezultatelor obţinute de aceştia la un moment dat, mai mult sau mai puţin aleatoriu stabilit, ci şi aprecierea efectelor educative asupra dezvoltării personalităţii lor. Pentru o analiză complexă a rezultatelor instruirii noul Curriculum şi direcţiile actuale de evoluţie a învăţământului indică modalităţi de evaluare, care nu se mai rezumă la o simplă examinare orală sau scrisă, realizată de câteva ori pe parcursul unui semestru şi aprecierea finală a elevilor doar pe baza câtorva intervenţii, puţine la număr, adesea tributare hazardului şi irelevante. Aceste modalităţi, pe care le vom evidenţia în cele ce urmează, asigură o integrare mai eficientă a actelor evaluative în activitatea didactică.

Nu de puţine ori evaluarea constă în examinarea orală şi notarea a 4 – 5 elevi în 10 – 15 minute şi un extemporal administrat în timpul semestrului. Acest mod de a proceda are, însă, o serie de neajunsuri:

— Nu antrenează toţi elevii clasei la o conlucrare activă pe tot parcursul derulării procesului didactic;

— La disciplinele cu un număr redus de ore alocate, cum sunt şi disciplinele socio-umane, ritmul verificării individuale este scăzut şi prin urmare aprecierea elevilor este defectuoasă;

— Contribuie la menţinerea activităţilor stereotipe de ascultare-predare;

— Consumă o mare parte din timpul lecţiei cu un randament scăzut;

— Menţine îngrijorarea elevilor faţă de verificare şi notare, determinându-i la calcule privind data ascultării şi nota pe care trebuie să o obţină;

— Produce relaţii încordate, uneori conflictuale, între profesori şi elevi;

— Cultivă mai mult interesul pentru notă decât pentru cunoaştere.

Ascultarea curentă urmată de notare, la care se adaugă o lucrare scrisă sau o teză semestrială, nu asigură un control adecvat al efectelor şi o utilizare eficientă a notei. Recursul la modalităţile „neconvenţionale" de evaluare, asigură profesorilor ocazii multiple de a surprinde aspecte complexe ale pregătirii elevilor, care sunt notaţi după mai multe examinări succesive, cu adevărat relevante.

Dar care sunt aceste modalităţi?

1). Metoda creditelor transferabile. La sfârşitul unui capitol sau sistem de lecţii li se aplică elevilor un test sumativ, cu itemi raportaţi la obiectivele unităţii didactice respective. Se corectează testul şi se constată care elevi au reuşit şi care nu să atingă performanţa prefigurată în obiective, iar apoi se stabilesc elevii creditaţi, dintre cei cu rezultate necorespunzătoare. Aprecierea finală a acestora se transferă pentru o etapă ulterioară, precizată de evaluator, timp în care au posibilitatea să recupereze. La sfârşitul perioadei de creditare ei sunt testaţi din nou. obiectivele vizate fiind cele iniţiale sau doar acelea neîndeplinite la prima testare. Nota finală constă în media dintre nota obţinută la prima testare şi cea de la retestare.

Principalele avantaje ale acestei metode sunt:

— Evită sau reduce acumularea golurilor în pregătire;

— Permite recuperarea într-un interval de timp relativ scurt;

2). Evaluarea portofoliilor. Este o soluţie pentru profesorii care au un număr redus de ore alocat disciplinei, fapt pentru care acuză că nu pot realiza o evaluare conform cerinţelor. Prin noţiunea de „portofoliu" desemnăm un ansamblu de activităţi desfăşurate de un elev într-o anumită perioadă de timp: teme, lecturi suplimentare, proiecte, studii, lucrări de creaţie, eseuri etc. Toate acestea permit evaluarea cunoştinţelor, capacităţilor intelectuale, convingerilor, atitudinilor moral-civice etc.

Conţinutul portofoliilor şi criteriile după care vor fi evaluate diversele activităţi componente, termenele de control, evaluare şi notare finală se comunică elevilor dintr-un început. Notele acordate reprezintă medii ale notelor cu care sunt apreciate componentele portofoliului şi au o încărcătură formativă mult mai bogată decât cele acordate la o singură verificare orală sau extemporale.

Exemplu:

Un portofoliu de evaluare la disciplina „Filosofie" ar putea conţine: aplicaţii realizate ca activitate independentă, analize şi comentarii de texte, fişe biografice, fişe de lectură, eseuri, referate, activităţi desfăşurate la cercul de specialitate, lucrări prezentate la sesiuni de comunicări organizate pentru elevi etc. Aceste prestaţii pot fi evaluate individual şi, în final, apreciate şi notate global.

3). Evaluările de scurtă durată (5 minute). Elevii sunt anunţaţi la începutul orei că li se vor pune câteva întrebări la sfârşitul lecţiei, din ceea ce vor învăţa. În acest fel, li se captează atenţia şi sunt motivaţi

pozitiv, căci li se va preciza că numai răspunsurile bune vor fi notate, în ultimele minute ale orei, profesorul adresează 3 – 5 întrebări privitoare la aspectele esenţiale ale lecţiei, care necesită răspunsuri scurte şi precise. Elevii răspund în scris, iar apoi îşi corectează şi notează răspunsurile, conform unui barem anunţat. Profesorul va oficializa câteva note pentru a menţine vie motivaţia pozitivă pentru viitoarele încercări, fără a certa elevii cu note mici.

4). Evaluarea activităţilor de grup. Elevii se împart în grupe eterogene de 3 – 5 membri, fiecare grupă primind câte o sarcină de rezolvat. Membrii grupului lucrează împreună şi propun o soluţie comună problemei de rezolvat, pe care o prezintă celorlalţi. Este discutată şi evaluată soluţia, profesorul urmând să noteze pe fiecare membru al grupului conform răspunsului comun oferit. Astfel, el are posibilitatea să verifice pe majoritatea elevilor clasei în funcţie de contribuţiile lor la realizarea sarcinii primite.

Utilizarea acestor modalităţi de evaluare prezintă următoarele avantaje:

— Permit tratarea diferenţiată a elevilor;

— Sunt luate în considerare trăsăturile particulare ale elevilor: nivel intelectual, capacitate de efort, spirit de organizare etc;

— Asigură ritmicitate în notare;

— Permit înregistrarea progresului şcolar, deoarece poate fi urmărită evoluţia elevilor pe o perioadă mai lungă de timp, sub aspectul sporului de cunoştinţe, capacităţilor şi abilităţilor formate:

— Au efecte pozitive asupra dezvoltări intelectuale şi asupra trăiniciei cunoştinţelor acumulate;

— Îi stimulează pe elevi şi le sporeşte încrederea în forţele proprii;

— Le asigură elevilor cunoaşterea propriilor aptitudini şi îi ajută în conturarea aspiraţiilor şi precizarea intereselor;

— Se cultivă responsabilitatea elevilor, interesul pentru studiu, deprinderea de a învăţa sistematic;

— Oferă profesorului posibilitatea unei cât mai bune cunoaşteri a elevilor;

— Elimină stările de anxietate şi stress.

Învăţământul modern pune accentul pe participarea elevilor la aprecierea propriilor rezultate şcolare. O astfel de antrenare are efecte pozitive asupra reuşitei acţiunii educative:

— Elevul se manifestă activ, ca subiect al acţiunii;

— Aprecierile profesorului dobândesc confirmarea în opinia elevilor şi, în acest fel, se bucură de credibilitate;

— Elevul ajunge la imaginea de sine, dobândind mai uşor conştiinţa progreselor realizate şi a eforturilor necesare pentru atingerea obiectivelor urmărite;

— Autoaprecierea contribuie la întărirea motivaţiei intrinseci şi a atitudinii pozitive faţă de învăţare.

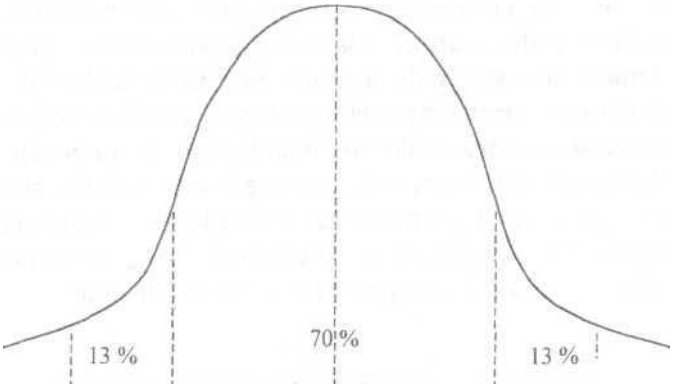
Notarea rezultatelor elevilor

Nota este expresia cuantificată a aprecierii unor performanţe obţinute. Randamentul şcolar este etichetat cu ajutorul unui indicator sintetic convenţional: nota. Nu este indicat să îl notăm pe elev ori de câte ori îl „prindem" nepregătit. Este greşit să credem că putem determina eficienţa instruirii sancţionând elevii cu orice prilej oferit. Nota şcolară trebuie folosită pentru aprecierea şi compararea rezultatelor, clasificarea elevilor, cultivarea motivaţiei pentru învăţare, luarea deciziilor în reglarea activităţii.

Notarea rezultatelor învăţării constituie un aspect al activităţilor didactice, care generează numeroase probleme şi atitudini diferite din partea cadrelor didactice. Pe de o parte, o atitudine de subapreciere a rolului notei, concretizată în folosirea neglijentă a sistemului de notare, pe de altă parte fetişizarea lui, considerându-l apt să rezolve ceea ce profesorul trebuie să realizeze prin alte mijloace: cultivarea interesului elevilor pentru disciplina predată, a responsabilităţii, a deprinderii de a învăţa sistematic etc. De aceea, reuşita procesului instructiv-educativ depinde şi de asigurarea unui echilibru între relativitatea aprecierilor şi realizarea unei temeinice pregătiri a elevilor.

Distribuirea rezultatelor

Pe baza notelor obţinute în urma evaluării, fiecare elev este clasificat şi i se atribuie un anumit loc în cadrul grupului – clasă din care face parte. Puşi în situaţia de a reprezenta statistic reuşitele elevilor lor, majoritatea profesorilor care predau disciplinele socio-umane ar recurge la o imagine grafică a notelor în forma curbei lui Gauss.



2%

I 2%

foarte slabi slabi mijlocii buni foarte buni

Argumentul invocat, cu nuanţe elitiste evidente, constă în credinţa că în ştiinţele umaniste curba în formă de clopot a lui Gauss este însăşi imaginea repartiţiei multor aptitudini şi calităţi. Indivizii mijlocii se găsesc din abundenţă, însă geniile şi idioţii sunt rari (Gilbert de Landsheere).

În didactica modernă curba lui Gauss este criticată vehement de adepţii ipotezei optimiste a învăţării. Potrivit estimărilor lui Bloom, cei mai mulţi elevi, aproximativ 95%, pot învăţa deplin ceea ce li se predă, cu condiţia utilizării mijloacelor unei predări eficiente. Pentru o asemenea reuşită pledează şi Gilbert de Landsheere:

„În clasa lui, profesorul urmăreşte un obiectiv cu totul diferit. Idealul său nu este oare acela de a face ca toţi elevii să înveţe… să stăpânească (a perfecţie toate cunoştinţele pe care societatea le consideră necesare sau utile? A instrui nu înseamnă a selecţiona. Dimpotrivă! înseamnă a ne strădui ca top să reuşească. Înseamnă deci a lupta împotriva curbei lui Gauss, considerată ca model de selecţie78".

Curba lui Gauss trebuie atunci înlocuită cu o curbă în formă de „J", ceea ce înseamnă că procesul de învăţământ se va desfăşura în aşa fel încât toţi să reuşească. Pedagogia curbei în „J" presupune o egalizare la nivel superior, dar nu la nivelul geniilor şi fără ca diferenţele dintre indivizi să dispară.

Reuşita în care cred adepţii ipotezei optimiste este discutabilă. Evident, fiecare elev normal poate să progreseze, însuşindu-şi un conţinut minimal şi formându-şi aptitudinile de bază. Este de dorit ca fiecare profesor să urmărească atingerea unui nivel de reuşită ridicat

pentru elevii săi, a cărui realizare depinde însă de numeroşi factori: posibilităţile elevilor, resursele materiale disponibile, strategiile adoptate, optimizarea programelor, individualizarea instruirii etc. Insuccesul şcolar nu poate fi totuşi eliminat, dar reuşita majorităţii elevilor rămâne un deziderat pentru orice cadru didactic.

78 Gilbert de Landsheere: Evaluarea continuă a elevilor şi examenele, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975, p. 205.

Indicatori pentru evaluarea unei lecţii

Ce se urmăreşte

Criterii de evaluare

Elaborarea proiectului de lecţie

Documentarea ştiinţifică:

— Adecvarea surselor bibliografice alese în raport cu conţinutul ce urmează a fi predat;

— Aplicarea creatoare a informaţiilor în conceperea proiectului;

— Consemnarea bibliografiei conform normelor metodologice;

Definirea obiectivelor:

— Precizarea tipului de obiective urmărite: informative, formative, educative; definirea obiectivelor operaţionale;

— Precizarea comportamentelor vizate prin obiective, corelate cu conţinutul şi posibilităţile elevilor (diferenţiat)

— Precizarea condiţiilor psihologice ale învăţării

— Precizarea condiţiilor materiale ale învăţării

— Specificarea criteriilor de reuşită

Corelaţia dintre obiective şi celelalte componente ale actului didactic (conţinut, strategie, forme de organizare, forme de evaluare etc): definirea obiectivelor în corelaţie cucomponentele implicate în conţinutul respectiv; – corelaţia obiective-strategie-mijloace de învăţare;

Corelaţia obiective-evaluare:

— Concordanţa dintre itemii de evaluare şi obiectivele stabilite;

— Diferenţierea solicitărilor;

— Corelarea volumului şi gradului de dificultate al cerinţelor cu particularităţile individuale şi durata activităţii de rezolvare;

— Corelarea conţinutului probelor de evaluare cu formele de evaluare;

— Valorificarea rezultatelor evaluării pentru compensare sau dezvoltare

Desfăşurarea lecţiei

Activizarea elevilor:

— Captarea atenţiei, stârnirea interesului şi a dorinţei de a învăţa prin acţiune;

— Raportul dintre durata afectată acestui moment şi cea afectată predării, în funcţie de tipul şi varianta de lecţie, specificul conţinutului, particularităţile psiho-intelectuale ale elevilor;

— Concordanţa naturii solicitărilor cu particularităţile conţinutului şi ale elevilor

— Activizarea elevilor la nivelul proximei dezvoltări;

Conţinutul:

— Esenţializarea conţinutului;

— Reprezentarea conţinutului;

— Gradul de structurare şi organizare a materialului;

— Caracterul formativ al conţinutului (de a genera idei noi, opinii, soluţii, etc.)

— Caracterul ştiinţific şi practic-aplicativ:

— Corelaţii interdisciplinare;

— Corelaţia conţinutului cu strategia didactică şi tipul de interacţiune profesor-elevi, elevi-elevi;

— Corelaţia modului de abordare logică a conţinutului cu strategia didactică;

— Acţiuni logice de organizare şi prelucrare a informaţiei (analiză, sinteză, corelare, asociere, definire, explicare, demonstrare, generalizare, argumentare, interpretare, ilustrare, sintetizare, etc.)

— Realizarea progresului şcolar;

Comportamentul:

— Organizarea colectivului şi a activităţii;

— Crearea climatului afectiv-emoţional adecvat;

— Motivarea activităţii;

— Orientarea acţiunii şi gândirii elevilor;

— Favorizarea exprimării opiniei personale;

— Adresarea de întrebări;

— Solicitarea elevilor să formuleze întrebări;

— Clarificarea problemelor;

	— Valorificarea experienţei elevilor; – crearea de situaţii problemă; – formularea de directive, ordine, comenzi; – acordarea de ajutor. Îndrumarea diferenţiată; – individualizarea instruirii; – alternarea activităţii frontale cu activitatea pe grupe independente: – lauda sau dezaprobarea atitudinii elevilor (ironică, acuzatoare, stereotipă, motivantă, specifică);
	Evaluarea: – realizarea evaluării formative; – raportul dintre conţinutul evaluării şi conţinutul învăţării; – raportarea aprecierii la obiective; – raportarea aprecierii la posibilităţile fiecărui elev, rezultatele sale anterioare şi la rezultatele celorlalţi elevi; – încurajează autoaprecierea şi aprecierea reciprocă a elevilor; – raportul dintre notare şi norma docimologică; – motivarea notei;
Comportamentul psihopedagogie	Relaţia profesor-elev: – crează un climat de dialog autentic, de cooperare şi de acţiune; – stimulează interesul pentru cunoaştere; – favorizează reuşita fiecărui elev; – încurajează independenţa, originalitatea, gândirea creatoare; – valorifică ceea ce este pozitiv la fiecare elev; – manifestă simţul echilibrului; – laudă, evidenţiază, recunoaşte meritele; – crează un climat nefavorabil: ameninţă, acuză, critică, jigneşte, ignoră etc.

Bibliografie:

Bontaş, Ioan: Pedagogie, Editura ALL, Bucureşti, 1994.

Cristea, Sorin: Dicţionar de termeni pedagogici, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998.

Evaluation in Curriculum. Development: Twelve Case Studies, Macmillan Education LTD, Basingstoke and London, 1973.

Gagne, Robert M.; Briggs. Leslie J.: Principii de design al instruirii, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.

Jinga, Ioan; Negret, Ion: învăţarea eficientă, Editura Tehnis, Bucureşti, 1994.

Landsheere, Gilbert de: Evaluarea continuă a elevilor şi examenele. Manual de docimologie, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975.

L'evaluation formative dans un enseigmment differende, edite par Linda Allal, Jean Candinet, Philippe Perrenoud, Editions Peter Lang, S.A., Berne, 1989.

Psihoteste – cunoaşterea de sine şi a celorlalţi (vol. II), volum coordonat de Adina Cheleea, Editura Ştiinţifică şi Tehnică, Bucureşti, 1977.

Radu, Ion T.: Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.

Tenbrink, Terry D.: Evaluation. A practical guidefor teachers, McGraw – Hill Book Company, New York, 1974.

Cap. X: CLASA DE ELEVI CA GRUP SOCIAL

În fixarea scopurilor şi desfăşurarea efectivă a procesului instructiv-educativ nu pot fi ignorate influenţele de natură socială care, în cele din urmă, se dovedesc a fi determinante. Elevul îşi desfăşoară activitatea şi se manifestă într-un grup stabil – clasaaşadar într-un context social, unde îşi însuşeşte valori, clişee comportamentale, îşi formează convingeri prin imitaţie sau preluare conştientă. El se identifică cu grupul în care se integrează, preluând normele, valorile şi scopurile acestuia, care îi mijlocesc relaţiile cu ceilalţi în cadrul activităţii comune. Prestaţiile fiecăruia se desfăşoară în faţa grupului, trezind reacţii de aprobare sau critice, preţuirea sau sancţiunea din partea colegilor, ceea ce joacă un rol deosebit de important în selectarea propriilor tipare de comportament şi în formarea imaginii de sine. Grupul asigură sistemul de referinţă pentru membrii săi (Ion Radu. 1994). Tocmai de aceea, cunoaşterea construcţiei sociale a claselor de elevi, a interacţiunilor ce se stabilesc între membrii unor astfel de grupuri sociale este esenţială în asigurarea reuşitei activităţii didactice. Nu de puţine ori profesorul se preocupă cu precădere de individ şi acordă puţină atenţie grupului din care acesta face parte, influenţei pe care o exercită asupra fiecăruia din membrii săi. Studiile întreprinse de cercetători din domeniul sociologiei, sociometriei,

psihologiei sociale atrag atenţia însă asupra importanţei aspectelor şi caracteristicilor activităţii de grup, relevând impactul pe care îl au asupra formării personalităţii membrilor constituenţi. În absenţa cunoaşterii comportamentului de grup al clasei, privită ca un tot unitar, cu problematica şi personalitatea sa proprie, nu se poate realiza o eficienţă crescută în activitatea şcolară.

Clasa de elevi se constituie ca grup social formal, creat în mod artificial funcţie de anumite criterii, unde se stabilesc o serie de relaţii între membrii componenţi, cu consecinţe în desfăşurarea procesului instructiv-educativ. În interiorul grupului de elevi pot fi deosebite mai multe tipuri de relaţii. James S. Coleman distinge relaţii de comunicare, afective şi de dominare-conducere. Jean Piaget le clasifică şi el în trei categorii: intelectuale, afective şi morale. Pe de altă parte, putem deosebi în cadrul grupului relaţii formale, reglementate oficial şi relaţii informale, care nu sunt reglementate oficial, ci apar în mod spontan, ca urmare a proceselor de interacţiune (Ioan Radu, 1994). Ca orice grup. clasa de elevi prezintă o organizare dinamică cu o structură specifică, în cadrul căreia membrii componenţi ocupă fiecare o anumită poziţie, are un status al său plasat pe o anumită treaptă a unei ierarhii de status-uri, care imprimă clasei o configuraţie specifică. Structura este rezultatul relaţiilor ce se stabilesc între indivizi. Putem deosebi o structură formală şi una informală a grupului. Cea formală reprezintă organizarea ierarhică şi funcţională a acestuia şi se instituie ca urmare a investirii oficiale a indivizilor cu anumite roluri, pe când cea informală se instituie fără ca interacţiunea dintre indivizi să fie impusă şi reglementată oficia! ci ca rezultat spontan al relaţiilor intersubiective de natură afectivă, reflectând modul de distribuire a simpatiei şi antipatiei, atracţia şi conflictele, reprezentările despre ceilalţi şi despre propria poziţie în cadrul grupului. Pe lângă cei integraţi clasei pot exista indivizi care manifestă comportamente deviante, opozanţi, marginalizaţi. Pot apare chiar grupe ce manifestă tendinţe de diferenţiere şi delimitare, mai puţin integrate, opunându-se unor sarcini sau norme generale impuse întregului grup. Numai atragerea şi integrarea tuturor în viaţa şi activitatea grupului asigură coeziunea acestuia. Cunoaşterea aspectelor legate de structura dinamică a grupului de elevi, modul de manifestare a autorităţii de către liderii formali sau informali, influenţele dintre membrii şi efectele acestora asupra coeziunii grupului, a comportamentului său

final este hotărâtoare în procesul instructiv-educativ. Obţinerea de rezultate bune este condiţionată nu numai de factori de natură psihologică, ci şi socială, unele probleme, cum ar fi conducerea, controlul, disciplina clasei găsindu-şi rezolvarea mai degrabă prin cunoaşterea şi stăpânirea fenomenelor de natură socială şi aplicarea metodelor de grup. Socializarea realizată în clasa de elevi constituie o sursă de activare şi conduce la atingerea unor performanţe superioare. Profesorul poate interveni permanent asupra instituirii şi evoluţiei relaţiilor dintre elevi, în sensul întăririi coeziunii, cu efecte pozitive asupra fiecăruia. Importanţa organizării clasei de elevi justifică deplasarea preocupărilor de la instrucţia şi educaţia centrată pe individ, la instrucţia şi educaţia centrată pe grup, deoarece personalitatea este un produs al contactului şi comunicării sociale.

În cadrul clasei se produc schimburi de mesaje de la un elev la altul, se impun norme privitoare la activitatea şi preocupărilor lor comune, se stabilesc relaţii funcţionale şi afectiv-emoţionale în raport cu natura sarcinii de îndeplinit. Ca urmare a interacţiunilor se formează cu timpul anumite modele de comunicare, se creează situaţii dintre cele mai diverse: competitive, aversive sau imitative. În funcţie de tipul relaţiilor stabilite ne putem da seama dacă grupul este constituit după criterii afective, preferenţiale, dacă în interiorul lui există un climat calm de simpatie reciprocă între membrii sau, dimpotrivă, există relaţii conflictuale, tensionate. În grupurile unde predomină primul tip de relaţii (de colaborare, cu caracter mobilizator) rezultatele sunt superioare faţă de cele în care predomină relaţiile conflictuale. Cunoaşterea acestora facilitează procesul dirijării, prin măsuri adecvate, a influenţei educative.

Fenomenul relaţional care caracterizează realitatea socială a grupului clasă de elevi se răsfrânge asupra fiecărui membru, determinându-i performanţele, comportamentul, judecăţile şi opiniile. Cunoaşterea, comunicarea, intimitatea dintre indivizi favorizează stabilirea unor interacţiuni care pot amplifica, prin cooperare, forţa lor creativă, le poate modifica viaţa afectivă şi atitudinile. Relaţiile interpersonale dintre elevi au o influenţă directă asupra formării şi dezvoltării personalităţii fiecăruia:

„Procesele de influenţă socială pot fi definite în accepţiunea lor cea mai specifică drept cele care coordonează modificările percepţiilor, judecăţilor, opiniilor, atitudinilor sau comportamentelor

unui individ, datorită cunoaşterii percepţiilor, judecăţilor, opiniilor, etc. altor indivizi" 79

79 Willem Doise: L'explication en psychologie sociale, P.U.F., Paris, 1982, p. 187.

Elevii lucrează împreună în timpul rezolvării sarcinilor, schimbă între ei impresii şi opinii, dau dovadă de anumite trăsături de caracter. Orice tip de raport interindividual are, în cele din urmă, un puternic efect educativ.

Activitatea în grup facilitează efectuarea sarcinii, deoarece în cadrul grupului se vehiculează şi se pune în valoare o cantitate de informaţii mai mare decât cea a oricăruia dintre membrii săi. O serie de autori, precum Doise, Mugny, Perret-Clermont au subliniat rolul pozitiv al interacţiunii sociale în dezvoltarea unor operaţii cognitive individuale. În dezvoltarea abilităţilor şi competenţelor cognitive ale unui individ intervin factori ce ţin de caracteristicile sale biopshice, dar şi de condiţiile sociale, fapt pentru care este necesară integrarea condiţionărilor sociale în studiul inteligenţei şi al dezvoltării sale. Achiziţiile individuale ţin de dinamici colective şi de forme relaţionale pe care acestea le presupun (Jean-Marc Monteil, 1997).

Clasa de elevi este locul unde se realizează afirmarea de sine, antagonismele, rivalitatea, competiţia şi cooperarea. Performanţele în realizarea unei sarcini sunt mai stimulate de cooperare, decât de competiţie, susţine Monteil invocând cercetările lui Workie, Brown şi Abrams. În timp ce competiţia conduce adeseori la antagonisme, ostilităţi, reprezentări negative ale celuilalt, cooperarea are un efect pozitiv în ce priveşte unele dimensiuni ale comportamentului: strategiile de raţionament, motivaţia, percepţia celuilalt, etc.

Activităţile care presupun un efort comun pentru rezolvarea unor probleme de interes general, reuşesc să reducă antagonismele, rivalitatea, actele ostile şi agresive, contribuind la stabilirea unui climat de înţelegere în interiorul grupului. Schimbul de idei are un efect stimulativ, favorizând realizarea unor performanţe superioare în rezolvarea problemelor, căci grupul dispune, în principiu, de un repertoriu mult mai variat de soluţii, decât unul sau altul dintre membrii săi. S-a constatat, în urma cercetărilor întreprinse, că procentul de răspunsuri corecte este mai ridicat în cadrul muncii de echipă, decât în cazul celei individuale (Ioan Radu).

Surprinderea şi relevarea particularităţilor structurale, punerea

în evidenţă a fenomenelor sociale ce au loc în grupul clasă de elevi ajută la descoperirea unor modalităţi raţionale de intervenţie, îndreptată spre optimizarea relaţiilor interpersonale şi constituirea unui climat psihosocial favorabil bunei desfăşurări a activităţii didactice. Dinamizarea şi multiplicarea relaţiilor interpersonale pozitive, conceperea şi organizarea unor activităţi care să intensifice participarea elevilor la declanşarea unor astfel de relaţii cu colegii, contribuie la eficientizarea procesului instructiv-educativ. Nu se pot obţine rezultate superioare în afara antrenării nemijlocite a elevilor în stabilirea de relaţii cu ceilalţi. De aceea, a preda înseamnă şi a acţiona asupra conduitelor sociale ale elevilor, după cum afirmă Monteil, dar acest lucru nu este posibil în lipsa unor repere pe care doar abordarea sociologică a grupului de elevi ni le oferă.

BIBLIOTECA JUDEŢEANĂ „OCTAVIAN CLUJ
IHUOXECA". ANĂ
— CLUJ – fi IALA K LECTURA.

Bibliografie:

Doise, Willem: L'explication en psihologie sociale, P.U.F. Paris, 1982. Monteil, Jean-Marc: Educaţie şi formare. Perspective psihosociale, Editura

Polirom, Iaşi, 1997. Nicola, Ioan: Microsociologia colectivului de elevi, Editura Didactică şi

Pedagogică, Bucureşti, 1974. Radu, Ioan; Ilut, Petru; Matei, Liviu: Psihologie socială, Editura EXE, Cluj-Napoca, 1994.